



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SANDRA DOS SANTOS ALVES

**A EXPERIÊNCIA DE COMUNIDADE COMO EXPERIÊNCIA
DEMOCRÁTICA PARA MATTHEW LIPMAN**

Londrina
2023



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2023

SANDRA DOS SANTOS ALVES

**A EXPERIÊNCIA DE COMUNIDADE COMO EXPERIÊNCIA
DEMOCRÁTICA PARA MATTHEW LIPMAN**

Dissertação 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. Dr. Darcísio Natal Muraro

Londrina
2023

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

Alves, Sandra dos Santos.

A experiência de Comunidade como experiência democrática para Matthew Lipman / Sandra dos Santos Alves. - Londrina, 2023.
160 f.

Orientador: Darcísio Natal Muraro.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Tese. 2. Ensino de Filosofia - Tese. 3. Lipman - Tese. 4. Comunidade de Investigação - Tese. I. Natal Muraro, Darcísio. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

SANDRA DOS SANTOS ALVES

**A EXPERIÊNCIA DE COMUNIDADE COMO EXPERIÊNCIA
DEMOCRÁTICA PARA MATTHEW LIPMAN**

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

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Marcos Antonio Lorieri
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Marcelo Senna Guimarães
Universidade Estadual de Londrina - UEL

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

Londrina, 14 de março de 2023.

Dedico este trabalho a Deus
Senhor de todo conhecimento, sabedoria e
ciência.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me auxiliou e inspirou a cada momento de escrita, nos quais pensei que não iria conseguir.

Ao meu esposo que sempre me ajudou nos afazeres diários e no apoio emocional para que eu pudesse me dedicar a esta pesquisa.

Aos meus pais que sempre estiveram em oração para que tudo fluísse bem, conforme a vontade de Deus.

À minha tia do coração Rachel Campos, meu primo Joseph Campos e sua esposa Lídia Campos que me hospedaram em momentos difíceis e decisivos de composição.

Ao meu professor orientador Darcísio Natal Muraro que sempre esteve à disposição para me ajudar e ouvir quando necessário. Inclusive nos momentos mais inoportunos.

À banca de qualificação que contribuiu grandemente para que esta pesquisa fosse concluída e aprimorada.

À UEL que possibilitou a execução deste trabalho.

“Sabemos que todas as coisas cooperam para o bem daqueles que amam a Deus, daqueles que são chamados segundo o seu propósito.”
(Romanos 8.28)

ALVES, Sandra dos Santos. **A EXPERIÊNCIA DE COMUNIDADE COMO EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA PARA MATTHEW LIPMAN**. 2023. (Cento e sessenta folhas) 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a analisar o conceito de comunidade como base para a compreensão da democracia e da educação na perspectiva de Matthew Lipman. As experiências realizadas em sala de aula tanto por meio de pesquisa específica para TCC quanto de estágios do curso de Pedagogia evidenciaram que a prática pedagógica segue um modelo tradicional de transmissão de conteúdo de forma fragmentada dificultando a experiência de aprendizagem em comunidade democrática. A ausência da ideia de comunidade se expressa em outros níveis da situação educacional, social e política do país, nas limitações quanto à consciência e participação popular, e o favorecimento das políticas de diminuição da presença dos conhecimentos que promovem a reflexão e a emancipação intelectual como a filosofia, sociologia e artes dos currículos escolares. Os aspectos mencionados têm justificado a necessidade de pesquisar a temática da comunidade. Esta ideia tem sido objeto de estudo de Matthew Lipman que apresenta uma proposta de educação em Comunidade de Investigação que leva em conta a experiência do aluno, o pensar em seus vários aspectos desde a infância e o diálogo filosófico. As concepções de Lipman se converteram em objeto de interesse de pesquisa pelas possíveis contribuições para repensar a educação em nosso contexto. Assim, colocamos como problema de pesquisa a seguinte questão: O que é a comunidade democrática e educativa na perspectiva de Lipman? Como metodologia será empregada a pesquisa bibliográfica e documental consultando obras principais do autor base e referenciais afins, artigos científicos e documentos da legislação educacional brasileira a fim de propiciar a análise documental e bibliográfica da problemática deste trabalho. Logo, com esta pesquisa objetiva-se analisar a concepção de comunidade para compreender sua importância para o desenvolvimento de uma educação democrática na perspectiva de Lipman. Os objetivos específicos da pesquisa são: analisar a concepção de experiência e de comunidade para compreender sua relação com a formação humana e social para Lipman; analisar a educação como experiência de comunidade democrática para compreender a sua função social na perspectiva de Lipman; por fim, analisar o tratamento dado à experiência democrática como experiência educativa na legislação educacional do Estado do Paraná focando no Referencial Curricular do Paraná avaliando o alcance ou limites dessa orientação educacional. Esperamos que esta pesquisa contribua para ampliar o olhar para a educação como experiência democrática contribuindo para repensar a prática docente em sala de aula

Palavras-chave: Comunidade de Investigação. Experiência. Democracia. Educação. Lipman. Ensino de Filosofia.

ALVES, Sandra dos Santos Alves. **The community experience as a democratic experience for Matthew Lipman**. 2023. (one hundred and sixty pages) 160p. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

ABSTRACT

This research proposes to analyze the concept of community as a basis for understanding democracy and education from the perspective of Matthew Lipman. Experiences carried out in the classroom, both through specific research for TCC and through internships for the pedagogy course, showed that pedagogical practice follows a traditional model of transmitting content in a fragmented way, making the learning experience in a democratic community difficult. The absence of the idea of community is expressed at other levels of the country's educational, social and political situation, in limited public awareness and participation and in the favoring of policies that reduce, in school curricula, subjects which encourage reflection and intellectual emancipation, such as philosophy, sociology and art. All these aspects mentioned have justified the need to research the theme of community. This idea has been the subject of a study by Matthew Lipman, who presents a proposal for education in Research Community that takes into account the student's experience, thinking in its various guises from childhood onwards and philosophical dialogue. Lipman's ideas have become an object of research interest due to their possible contributions to rethinking education in our context. Thus, we pose the following question as a research problem: what is the democratic and educational community in Lipman's perspective? As a methodology, bibliographical and documentary research will be used, consulting the main works of the base author and related references, scientific articles and Brazilian educational legislation documents in order to provide a documentary and bibliographical analysis of the problem of this work. Therefore, this research aims to analyze the concept of community to understand its importance for the development of a democratic education in Lipman's perspective. The specific objectives of the research are: to analyze the idea of experience and community in order to understand its relationship to human and social formation for Lipman; to analyze education as an experience of democratic community in order to understand its social function from Lipman's perspective; and finally, to analyze the treatment given to the democratic experience as an educational experience in the educational legislation of the State of Paraná, focusing on the Curricular Reference of Paraná, evaluating the scope or limits of this educational orientation. We hope that this research will help to broaden the view of education as a democratic experience, contributing to rethinking teaching practice in the classroom.

Key-words: Research Community. Experience. Democracy. Education. Lipman. Philosophy teaching.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Direitos de aprendizagem gerais da Educação Básica	83
Tabela 2 – Citações relevantes do Organizador Curricular da Educação Infantil ...	93
Tabela 3 – Análise dos organizadores curriculares do Ensino Fundamental.....	99
Tabela 4 – Análise dos direitos de aprendizagem do Referencial Curricular do Paraná e das competências da Base Nacional Comum Curricular	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UEL	Universidade Estadual de Londrina
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
RCP	Referencial Curricular do Paraná
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
IF	Itinerários Formativos.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
FPC	Filosofia Para Crianças
EI	Educação Infantil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	CAPÍTULO I – COMUNIDADE E DEMOCRACIA.....	29
2.1	A EXPERIÊNCIA REFLEXIVA: UM PRESSUPOSTO PARA A COMUNIDADE E A DEMOCRACIA.....	29
2.2	A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO DE MATTHEW LIPMAN.....	41
2.3	A COMUNIDADE DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA LIPMANIANA.....	51
3	CAPÍTULO II – ESCOLA E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA.....	57
3.1	A ESCOLA E A EDUCAÇÃO PAUTADA PELO PARADIGMA TRADICIONAL.....	57
3.2	A ESCOLA COMO UMA COMUNIDADE DEMOCRÁTICA.....	61
4	CAPÍTULO III – A EXPERIÊNCIA DE COMUNIDADE DEMOCRÁTICA NO REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO DO PARANÁ.....	81
4.1	APRESENTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ.....	81
4.2	A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	92
4.3	O ENSINO FUNDAMENTAL.....	101
4.4	O ENSINO MÉDIO.....	135
4.5	CONSIDERAÇÕES SOBRE O DOCUMENTO.....	139
4.5.1	Sobre A Experiência, Democracia e Comunidade.....	139
4.5.2	Pareceres Sobre A Introdução.....	141
4.5.3	As Diferentes Etapas Da Educação Básica.....	149
4.5.4	O Referencial Curricular Do Paraná Como Um Todo.....	153
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
	REFERÊNCIAS.....	157

1 INTRODUÇÃO

A Comunidade, a qual consegue abrigar em seu sentido a comunhão e a diversidade, despertou o deslumbramento por esta pesquisa. Sua reincidência ao pensar sobre outros assuntos e ao participarmos do contexto da sala de aula tradicional, muitas vezes fragmentado, no qual uma noção de comunidade é fundamental, nos impulsionou rumo à sua reflexão e análise. Esta inquietação cresceu gradativamente ao passar por situações que colocavam em jogo a comunidade e a democracia, despertando uma curiosidade de entender melhor como a relação entre ambas poderia corroborar para uma educação reflexiva, mais participativa e vinculada com a realidade e contexto dos alunos. Tal movimento impulsionou inclusive uma reflexão sobre nossas próprias experiências de comunidade ao longo da vida, as quais sob nossa visão foram majoritariamente autoritárias; de acordo com a memória consistiram em três principais.

Como primeira, a comunidade familiar, foi marcada primeiramente pela dedicação dos pais e familiares, pelo acolhimento, o cuidado, a convivência com os primeiros diferentes, a aprendizagem da fala e dos significados iniciais dos conceitos. Aquelas primeiras relações com o mundo, o aprendizado das regras, a necessidade da inserção social, dos costumes, da divergência de opiniões e mostras do que seria o respeito. Foi um tempo de exploração do mundo pela brincadeira e imaginação, o que não deixou de ter também a falta de uma explicação mais profunda das perguntas que satisfizessem os anseios por respostas, ou inclusive, de provocar outras perguntas.

Em seguida, a comunidade escolar, que em um primeiro momento, foi caracterizada pela adaptação àquele ambiente, a falta da primeira comunidade, a necessidade do desenvolvimento da autonomia, da independência e da experimentação na Educação Infantil. No decorrer de seu percurso, foram criadas as amizades, ampliadas as conversas, experimentadas as desavenças e divergências com outras crianças, além do incremento na formação do próprio caráter com a presença de outros. Afortunadamente ou desafortunadamente, em seu desfecho, no Ensino Médio, foi possível entrever o deslumbramento pela filosofia, com pequenos diálogos em sala de aula e muitos textos sobre a biografia e discussões dos filósofos mais importantes da história.

Por último, a comunidade acadêmica, ou melhor, universitária, foi, e

continua sendo, marcada pela diversidade de pessoas, pela necessidade de maior autonomia e comprometimento com os estudos, a diferença de metodologia em relação à escola, a parceria de estudos entre os estudantes, os grupos de estudo e pesquisa com suas contribuições ímpares na relação teoria e prática, mas principalmente pela primeira experimentação do que seria o mais próximo de uma Comunidade de Investigação e de pensamento ativo em sala de aula, conforme Alves (2019)¹. Tal experiência foi substancial para despertar o interesse sobre os conceitos de Comunidade, Experiência e Democracia.

Diante da própria experiência de comunidade realizada em função do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, do observado na graduação através dos diferentes estágios em algumas instituições escolares da cidade de Londrina, e dos materiais acerca das concepções lipmanianas, foi possível perceber a ausência de práticas que representassem o conceito de comunidade em sala de aula, destacando-se comportamentos arbitrários e autoritários com as crianças e com os estudantes nos seus processos de ensino-aprendizagem. A expressão e o pensamento das crianças vêm sendo constantemente podado em função de um enquadramento social que só contribui com a reprodução em vez de um aprendizado reflexivo, crítico e criativo, fiel ao pensar dos sujeitos envolvidos no processo. Em face a essa inquietação, e a outras que serão elucidadas na continuidade decidimos aprofundar a abordagem dos conceitos de Comunidade, Experiência e Democracia como possibilidade de buscar alternativas educacionais.

Esta pesquisa busca ampliar alguns horizontes da visão corriqueira de comunidade como, por exemplo: o agrupamento de pessoas que moram em um mesmo local², um conjunto de indivíduos que pertencem a uma etnia³, sujeitos que possuem uma relação de fraternidade⁴ ou conjuntos marcados pela afinidade virtual,

¹ ALVES, Sandra dos Santos. **A filosofia e a educação reflexiva: o desenvolvimento da conceituação**. 2019. 133 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

² UNIVERSIDADE CENTRAL DO PARAGUAY. **Ação Social da UCP atende comunidade de Capitan Bado**. 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/especial-publicitario/ucp/noticia/2022/08/31/acao-social-da-ucp-atende-comunidade-de-capitan-bado.ghtml>>. Acesso em: 05 set. 2022

³ BUGRE, Arthur. **Como o racismo afeta a saúde mental da comunidade negra?**.2022. Disponível em: <<https://www.em.com.br/app/colunistas/arthur-bugre/2022/09/02/noticia-arthur-bugre,1390834/como-o-racismo-afeta-a-saude-mental-da-comunidade-negra.shtml>>. Acesso em: 05 set. 2022

⁴ FERRAZ. Alice. **Turma ou comunidade?**.2022. Disponível em: <<https://www.msn.com/pt-br/noticias/educacao/alice-ferraz-turma-ou-comunidade/ar-AA11qpgz?fromMaestro=true>>. Acesso em: 05 set. 2022

como as redes sociais com seus agrupamentos por semelhança de pensamento⁵. Pretendemos também estender a ótica sobre a educação democrática, frequentemente utilizada nos projetos escolares, de forma pouco experienciada (ALVES, 2019; BENEVIDES, 1996), ao aprofundar as condições teórico-práticas que podem influenciar na transformação de educadores e escolas. Bem como refletir sobre a necessidade e condições da filosofia na Educação Básica.

A perspectiva deste trabalho é a de continuidade da pesquisa iniciada na graduação tendo em vista aprofundar o papel da comunidade, englobando como pressupostos a experiência e a democracia, no processo formativo dos estudantes e docentes.

A produção teórica acerca desta temática ressalta a precariedade da democracia na prática pedagógica (BENEVIDES, 1996, DANTAS; FREITAS 2021, DO ESPIRITO SANTO, 2021; DA COSTA PEREIRA; DA SILVA, 2021) quase inexistindo uma democracia participativa efetiva no processo educacional com a recusa ou o pré-conceito da participação e questionamento dos estudantes sobre a rotina e o currículo escolar (QUINTILIANO, 2016; NUSSBAUM, 2017, ALVES, 2019), justificando a necessidade de continuar o aprofundamento da pesquisa sobre essa temática. Diante disso, julgamos necessário repensar as experiências pedagógicas de ensino e aprendizagem baseadas numa educação democrática. Quanto ao referencial teórico, o contato frequente durante a graduação com o pensamento de Lipman, mediante a realização de trabalhos acadêmicos e de conclusão de curso, e com seus autores de referência, como Dewey (1859 - 1952) e Vygotsky (1896-1924), e de outros com teses similares, como Freire (1921-1997) e Teixeira (1900-1971) tiveram impacto na intenção de continuar o aprofundamento da filosofia da educação por eles proposta que se constitui numa base promissora para repensar os problemas que afetam nossa vida social. Entendemos a necessidade deste estudo que pode consistir em uma iniciativa enriquecedora, pois é capaz de constituir uma ponte facilitadora das análises entre o tempo e o contexto destes autores, considerados semelhantes e instigantes à realidade brasileira e a contemporaneidade possibilitando a problematização e futuramente a práxis.

A preocupação também com o cenário educacional, social e político

⁵ TRIBUNA DO NORTE. **Desinformação via redes sociais: especialistas explicam como combater**. 2022. Disponível em: <<http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/desinformaa-a-o-via-redes-sociais-especialistas-explicam-como-combater/546586>>. Acesso em: 05 set. 2022.

atual brasileiro de crise da democracia⁶, das comunidades⁷ e da educação⁸ impôs um esforço de estudo que permitisse compreender suas causas e indicar possíveis alternativas de superação. Essa preocupação foi despertada, primeiramente, com a diminuição da disciplina de filosofia do currículo do Ensino Médio⁹ e uma constante desvalorização no discurso e nas mudanças da legislação educacional na minoração de conhecimentos¹⁰ e práticas que promovem a reflexão e ações transformadoras.

Depreendemos que o enfraquecimento da experiência democrática atravessada pelos diversos problemas mencionados está enredado com a prática educacional. Segundo Dewey (1979), a vida social depende da educação e vice-versa. “A educação é instrumento da continuidade social da vida” (DEWEY, 1979, p. 2). O problema é que a educação não tem trabalhado suficientemente a capacidade de pensar, ela não tem conseguido formar cidadãos críticos (LIPMAN, 1995). Diante disso, não se tem conseguido desenvolver a consciência social e conseqüentemente refletir e agir criticamente em relação aos problemas apresentados que ameaçam a própria vida social democrática. O modelo educacional contemporâneo, conforme Lipman (1995, p.30), tem educado segundo um paradigma padrão de acúmulo de conhecimentos em detrimento de um paradigma reflexivo. O primeiro paradigma mencionado se caracteriza pela transmissão de conhecimentos para a memorização por parte dos estudantes, uma postura autoritária e infalível do professor que dita conhecimentos e uma compreensão fragmentada das áreas de conhecimento, as quais são consideradas acabadas, podendo seus conteúdos serem apreendidos e apreciados em si mesmos diferindo da experiência dos estudantes. Em contrapartida, o segundo paradigma valoriza uma postura ativa dos alunos, um

⁶ RAMOS, Mario. **Em defesa da democracia, da vida e da dignidade humana, por Mario Ramos**. 2022. Disponível em: < <https://jornalggn.com.br/opiniaio/em-defesa-da-democracia-e-da-vida/>> Acesso em 08 set.2022.

CRAVEIRO, Rodrigo. Artigo: **Democracia e Pátria**. 2022. Disponível em: < <https://www.correiobraziliense.com.br/opiniaio/2022/09/5035040-artigo-democracia-e-patria.html>> Acesso em: 08 set.2022.

⁷ EXAME. **ONU: desenvolvimento da humanidade recua 5 anos por covid e outras crises**. 2022. Disponível em:< <https://exame.com/mundo/onu-desenvolvimento-da-humanidade-recua-5-anos-por-covid-e-outras-criSES/>>

DEUTSCHE WELLE. **Chefe da OMS associa indiferença à crise no Tigré a racismo**. 2022. Disponível em:< <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2022/08/19/chefe-da-oms-associa-indiferenca-a-criSE-no-tigre-a-racismo.ghtml>>. Acesso em 8 set. 2022

⁸ TREZZI, Clóvis. **A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional**. Dialogia, São Paulo, n. 37, p. 1-14, jan./abr. 2021.

MADUREIRA, Leandro. **Os riscos do homeschooling para a educação básica no Brasil**. 2022. Disponível em:< <https://www.diariodoaco.com.br/noticia/97535-3/policia/>> Acesso em 8 set.2022

⁹ Mediante a Lei 13.415 de 2017.

¹⁰ Referente à redução das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Arte no Ensino Médio.

professor mediador, coparticipante e sujeito a falhas, compreendendo o conhecimento como dinâmico em que todos se colocam em uma perspectiva de investigadores e sujeitos dos processos de aprendizagem. A análise de Lipman da realidade da educação tem fortes semelhanças com o contexto brasileiro (ARANHA, 2006; GHIRALDELLI, 2009), fato observado, conforme relatado anteriormente, também em experiências e estudos educacionais realizados no período da graduação.

Como problemática procuramos analisar a seguinte questão: o que é a comunidade democrática e educativa na perspectiva de Lipman?

A fim de examinar esta questão, como objetivo geral, pretendemos analisar a concepção de comunidade para compreender sua importância para o desenvolvimento de uma educação democrática na perspectiva de Lipman. Para isso, como objetivos específicos, intencionamos: analisar a concepção de experiência e de comunidade para compreender sua relação com a formação humana e social para Lipman; analisar a educação como experiência de comunidade democrática para compreender a sua função social na perspectiva de Lipman; por fim, analisar o tratamento dado à experiência democrática como experiência educativa na legislação educacional do Estado do Paraná focando no Referencial Curricular do Paraná avaliando o alcance ou limites dessa orientação educacional.

Em razão do proposto, no primeiro capítulo faremos uma análise da concepção de experiência, comunidade e democracia, isto é, de conceitos fundamentais, para refletir sobre a busca de alternativas educacionais e compreender sua relação com a formação humana e social para Lipman. No segundo capítulo, em continuidade, abordaremos a educação como experiência de comunidade democrática para compreender a sua função social na perspectiva de Lipman e o imbricamento dos conceitos elementares da pesquisa; por fim, no terceiro capítulo, analisaremos o tratamento dado à experiência democrática como experiência educativa na legislação educacional do Estado do Paraná focando o estudo do Referencial Curricular do Paraná, com o propósito de avaliar o alcance e os limites dessa orientação educacional. O estudo propõe aspectos que necessitam ser considerados para uma educação pública de caráter crítico, criativo e democrático.

A metodologia a ser utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa será de caráter bibliográfico e documental, pois conforme Gil (1991) a pesquisa será elaborada a partir de materiais já publicados, como livros, artigos, trabalhos acadêmicos e científicos, e de documentos da legislação educacional brasileira como o Referencial Curricular do Paraná. Considerando o trabalho pioneiro de Lipman acerca da Comunidade de Investigação como conceito central para uma educação para o pensar, a pesquisa recorrerá às suas obras como fonte primária para desenvolver a problemática colocada, sendo elas: *O pensar na educação* (LIPMAN, 1995), *Filosofia na sala de aula* (LIPMAN, 1994) e *Filosofia vai à escola* (LIPMAN, 1990). Além deste referencial, a pesquisa analisará a produção teórica dos colaboradores de Lipman como: *Uma nova educação* (SPLITTER; SHARP, 1999) e *A filosofia e as crianças* (DANIEL, 2000). Ademais, buscaremos artigos e outras publicações que abordam essa problemática.

Conforme anunciado, o referencial teórico para analisar as relações entre democracia e educação é o pensamento de Lipman, utilizando como apoio sua base teórica, Dewey, por este ter desenvolvido uma análise sobre a experiência como base para compreender uma formação humana pautada pela reflexão crítica e criativa diante da realidade da vida social; além, de uma concepção de democracia a qual foi um relevante substrato para a pedagogia proposta por Lipman. Assim, as obras *Democracia e educação* (DEWEY, 1979), *Experiência e educação* (DEWEY, 1976), *Como pensamos* (DEWEY, 1953), *Vida e educação* (DEWEY, 1959) serão exploradas.

Dewey (1953-1979) e Lipman (1990-1995) consideravam que a educação deveria proporcionar situações semelhantes àquelas da vida dos que estivessem no processo educativo para que eles soubessem reagir ou refletir diante dos diversos acontecimentos que surgiriam na realidade. Para Lipman, os seres humanos aprendem com as experiências, interações refletidas na relação com o meio e com as pessoas (LIPMAN, 1995, p. 295, 348). Por conseguinte, a experiência é um conceito base para o entendimento da educação e da comunidade, conforme o olhar de Lipman. Em concordância, com Dewey (1979), pode-se perceber que não é mediante todas as experiências que é possível aprender, mas por intermédio daquelas em que refletimos sobre seu acontecimento:

[...] uma experiência genuinamente educativa, que proporciona conhecimentos e aumenta aptidões, diferencia-se, de um lado de uma atividade rotineira; e, do outro, de uma atividade caprichosa. a) Na última, a pessoa “não se preocupa com o que possa acontecer”; deixa-se levar”, evitando relacionar as conseqüências de algum ato (as provas de suas conexões com outras coisas) com o ato referido. (DEWEY, 1979, p. 84)

Deste modo, a aprendizagem acontece mediante experiências que proporcionam conhecimentos e aumentam aptidões para o enfrentamento de novas situações nas conexões com o ambiente e não meramente por atividades de rotina ou capricho. Diante disso, observamos a necessidade do aprofundamento da análise da experiência e a reflexão acerca da educação para compreender se ela tem sido capaz de conduzir experiências significativas ou simplesmente atividades rotineiras e ou caprichosas.

Em continuidade, o aprendizado, segundo os autores, é mais significativo quando realizado de forma compartilhada. Para Dewey (1979), ele envolve um processo de elucidação dos elementos que compõem uma experiência e de seus efeitos, o que pode ser complexo, porém, pode ser facilitado mediante a associação e comunicação intencional entre pessoas:

A comunicação normal com outras pessoas é o caminho mais curto para efetuar-se este desenvolvimento, pois ela vincula os resultados da experiência do grupo, e, até, da humanidade, com experiência imediata de um indivíduo. Por comunicação normal significa-se aquela comunicação em que existe um interesse compartilhado, comum, de modo a haver o duplo anseio de dar e receber. Ela é o contrário de contarem-se ou exporem-se as coisas simplesmente para gravá-las sobre outrem, para o fim de verificar de quanta coisa é capaz de reter de memória e de reproduzir literalmente. (DEWEY, 1979, p. 239-240).

Para Lipman (1995, p. 348), este aprendizado compartilhado, o qual é considerado mais significativo em comparação com outras formas individuais de aprender, é possibilitado graças a uma Comunidade de Investigação, isto é, um grupo de pessoas, no caso da escola os educandos e o professor, interessados em investigar um problema comum. Segundo ele, a Comunidade de Investigação:

[...] é um instrumento pedagógico extraordinário no ensino efetivo do pensamento de ordem superior. Pode ser utilizado tanto pelo pensamento crítico quanto pelo pensamento filosófico. Além disso, a

comunidade de investigação prepara os alunos – mesmo os alunos do ensino fundamental – para a deliberação bem sucedida, tão necessária aos adultos numa sociedade democrática. (LIPMAN, 1998, p. 9)

Em virtude da Comunidade de Investigação de Lipman e ao que Dewey (1979, p. 89; 393) chama de associação, seus participantes, ao se comunicarem, refletem sobre seus posicionamentos e os dos outros ao fazer, suas colocações desenvolvendo o pensar. Isto pode influenciar e contribuir com comportamentos e experiências mais democráticas, que levam em conta um pensar mais empático e de acordo com os interesses comuns. Tal cenário pode ser relevante, pois se aproxima de um ideal no qual os interesses de todos os participantes de uma comunidade são levados em conta, o que requer diálogo e consenso, relembrando o conceito de democracia utilizado por Lipman:

O pensar crítico melhora a capacidade de raciocínio e a democracia requer cidadãos raciocinantes, portanto, o pensar crítico é um meio necessário se nossa meta for uma sociedade democrática. 'Por que queremos uma sociedade democrática?' 'Porque, a resposta é devolvida rapidamente, 'é a forma de disposição social que pode melhor promover a qualidade de vida para todos os seus membros.' (LIPMAN, 1995, p. 354)

Nesta afirmativa pode-se observar a importância da presente pesquisa, pois ao pensar em uma educação democrática, pondera-se concomitantemente em qualidade de vida, crescimento humano e transformação social. Visto que ela promove uma sociedade com mais numerosos e variados pontos de participação do interesse comum, maior confiança no reconhecimento de serem os interesses recíprocos como fatores da regulação e direção social, com uma cooperação mais livre entre os grupos sociais e disposição para a mudança dos hábitos sociais diante das novas situações criadas pelos intercâmbios (Dewey, 1979). Assim, almeja-se refletir sobre os papéis da comunidade e da educação no incentivo à vida social com base nos ideais democráticos.

Com a abordagem sobre a experiência, pretende-se analisar este conceito-chave ao esclarecimento humano, fator tão necessário atualmente diante de cenários mascarados e sutis, postulando uma formação mais crítica e propensa à participação e reflexão, conforme Dewey (1979):

A democracia é em princípio, partidária do livre intercâmbio, da continuidade social, ela deve adotar uma teoria do conhecimento que veja neste meio pelo qual uma experiência é proveitosa para dar direção e significado a outra. Seu equivalente pedagógico é associar a aquisição de conhecimentos nas escolas com atividades ou ocupações exercidas num ambiente de vida social. (DEWEY, 1979, p. 379)

Desta forma, percebemos um encadeamento entre os conceitos de democracia, educação, experiência e comunidade que vale a pena ser aprofundado. Consideramos pertinente o estudo da experiência, pois ele constitui um substrato importante para a aprendizagem, e para a formação das comunidades permeadas por cotidianos mais democráticos.

Em um primeiro processo de apuração do tema de pesquisa, realizamos um levantamento do estado da arte em relação à temática “educação e democracia”. De modo inicial, efetuamos uma busca ampla na ferramenta Google Acadêmico de teses, dissertações, livros, capítulos de livro e artigos publicados em periódico compreendendo o período dos anos dois mil (2000) a dois mil e vinte e um (2021). Os dados foram organizados por relevância pela ferramenta, os quais totalizaram a quantia de trinta e nove mil. Por ser uma quantidade vultuosa, destes foram examinados cem (100), os quais foram selecionados conforme a pertinência com o tema principal. Desta quantidade analisada, constaram assuntos diversos vinculados à educação e democracia como: educação e gestão democrática, educação e cidadania, educação e revolução, tendências políticas, o conceito de democracia, a democracia relacionada à educação ambiental, o conceito de estado, educação popular e de adultos, neoliberalismo e sua influência na educação, a Educação Infantil como prática democrática e a educação atinente às políticas públicas. Neste primeiro movimento foi possível captar, um panorama do estado da pesquisa na temática referida.

Em segundo momento, foi feito um refinamento a fim de esquadrihar melhor o assunto dando o enfoque somente a produções do autor principal da pesquisa, Lipman (1923-2010), e sua referência filosófica Dewey (1859-1952). Em decorrência disso, foi feita uma segunda busca do tema democracia e educação com enfoque nos autores referidos dos anos dois mil (2000) a dois mil e vinte e um (2021). Deste segundo movimento, foram encontrados por ordem de relevância, quarenta (40) materiais, dos quais três (3) eram teses de doutoramento,

dois (2) dissertações de mestrado, doze (12) livros, dois (2) capítulos de livro e vinte e um (21) foram artigos publicados em periódico.

Com o propósito de afunilar, aprimorar, e encaminhar melhor a pesquisa, em um terceiro movimento, os materiais anteriores foram classificados de acordo com os índices A e B de qualidade (QUALIS)¹¹ da CAPES¹². Aqueles que não se enquadraram neste padrão foram desconsiderados. Portanto, do total referente ao segundo movimento, isto é, quarenta (40), restaram 22 materiais, dos quais três (3) foram teses de doutoramento¹³, dois (2) dissertações de mestrado¹⁴, três (3) eram livros¹⁵, dois (2) capítulos de livro¹⁶ e doze (12) artigos publicados em periódico¹⁷. Ademais, com o propósito de enriquecer o material coletado, foi feita

¹¹ Referente ao quadriênio 2013-2016.

¹² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

¹³ MARCONDES, Ofélia Maria. **Dewey: estética social e educação democrática**. 2017. 176 p. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2017.

OLIVERA, María Alejandra. **John Dewey y Matthew Lipman: un análisis sobre el rol docente en la constitución de comunidades de investigación educativas y democráticas**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires.

PLAPLER, Denis. **O diálogo e a construção do conhecimento: apontamentos a partir de John Dewey e Matthew Lipman**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

¹⁴ MADALOZ, Marcos Antônio Martinelli. **A atualidade da proposta educação para o pensar de Mathew Lipman diante das políticas para o ensino de filosofia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018.

ROSA, MARIA APARECIDA LIMA PIAI. **A filosofia na infância como um caminho possível para o desenvolvimento das potencialidades humanas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

¹⁵ WESTBROOK, Robert B. et al. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

FRANCO, Augusto de; POGREBINSCHI, Thamy. **Democracia cooperativa: escritos políticos escolhidos de John Dewey: 1927-1939**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008..

MOGILKA, Maurício. **O que é educação democrática?** Curitiba: Editora da UFPR, 2003 2003.

¹⁶ FRANCO, García; HERNÁN, Ruber. La democracia en la filosofía de John Dewey. In: _____. **De la democracia política a la democracia como forma de vida: Algunas consecuencias educativas a partir de John Dewey**. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2017. p.57-95.

LIMA, Ana Joza et al. As contribuições de John Dewey: a experiência como fundamento da prática educativa. In: _____. **Teorias da Educação e Formação de Professores**. Fortaleza: UECE, 2020. p.122-157.

¹⁷ CARRERAS PLANAS, Carla. John Dewey i l'educació democràtica. **Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació**, Illes Balears, v.? . n. 25, p. 21-42, nov. 2015.

DALBOSCO, Claudio Almir; MENDONÇA, Samuel. Teorias da democracia em John Dewey: Exigências formativas da cooperação social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n.? p.1-17, set. 2020.

DALBOSCO, Claudio Almir. Formação para a vida democrática em John Dewey: alternativa contra a violência humana e política. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 449-470, ago. 2018.

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ago. p. 86-99, 2001.

DE FREITAS, Cezar Ricardo; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA EM JOHN DEWEY. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 197-215, ago. 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. A reconstrução da experiência democrática: a

uma busca no sistema NOU-RAU da Universidade Estadual de Londrina de teses e dissertações sobre o tema da pesquisa. Desta busca foram encontradas onze (11) dissertações de mestrado¹⁸ e nenhuma tese de doutorado. Considerou-se que deste último movimento de busca foram encontrados materiais mais próximos do tema a

democracia como credo pedagógico na filosofia de Dewey. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 179-197, jan./jun. 2012.

GALTER, Maria Inalva; FAVORETO, Aparecida. John Dewey: um clássico da educação para a democracia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, n. e28281, p. 1-15, jan. 2020.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n.104, p. 687-715, out. 2008.

LESEIGNEUR, Clarisse. Is there a form of citizenship specific to philosophy for children?. **Childhood & Philosophy**. Rio de Janeiro, v.17, [s.n.], p. 01-18, fev. 2021

MOGILKA, Maurício. Educar para a democracia. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, [s.v.], n. 119, p. 129-146, ago. 2003.

MURARO, Darcísio Natal; SOUSA, Claudiney José de. A educação filosófica por meio da narrativa: a experiência de pensar a democracia. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 33, n. 67, p. 243-274, jan. 2019.

POGREBINSCHI, Thamy. A democracia do homem comum: resgatando a teoria política de John Dewey. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, v.23, [s.n.], p. 43-53, nov. 2004.

MURARO, Darcísio Natal; DE SOUSA, Claudiney José. O filosofar na educação básica em uma comunidade de investigação. **Revista do NESEF**. [s.l.], v. 8, n. 2, p. 77-94, out. 2019.

¹⁸ ATTISANO, Patrícia Aparecida Mendes Machado. **A experiência de pensamento na comunidade de Investigação: o papel do professor**. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

CARVALHO, Viviane Batista. **O pragmatismo de John Dewey e a educação infantil municipal de Londrina: relações possíveis?** 2011. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina - Londrina, 2011.

FRANCO, R.S. **A contribuição da Filosofia para Crianças de Matthew Lipman para o desabrochar da criatividade na infância**. 2019. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

LIMA, Marileide Soares de. **A autoridade e suas relações com o processo educacional em John Dewey**. 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

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

MARTINS, Gleisse Cristiane Serra. **O diálogo filosófico como experiência de pensamento: um espaço de "oportunidades perdidas"?** 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. 2016.

OLIVEIRA, Wallace Soares. **Educação Filosófica: uma proposta para a construção da cidadania**. 2007. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2007.

ROSA, Maria Aparecida Lima Piai. **A filosofia na infância como um caminho possível para o desenvolvimento das potencialidades humanas**. 2012. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

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, 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SCHIMITI, J.A. **Relações pessoais e democracia: o reconhecimento como base da igualdade democrática em Axel Honneth**. 2019. 139f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Filosofia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

SILVA, Ronie Péterson Leite da. **A narrativa como experiência significativa**. 2017, 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

ser abordado e de maior qualidade, consistindo em um conjunto considerável de recursos a fim de encabeçar um período inicial de seleções de leituras complementares às obras essenciais do autor principal e de sua fundamentação.

Com base nos materiais analisados, após a leitura e interpretação deles, foi possível observar que a maioria destes estudos se centrou nas características básicas de Lipman e de seu referencial filosófico, Dewey, como suas concepções de educação, democracia, pensamento, sociedade, humanidade, experiência, diálogo, comunidade, entre outros aspectos. Diferentemente dos processos iniciais de busca de materiais em relação à pesquisa, esta etapa permitiu um aprofundamento do arcabouço teórico de Lipman, sendo que a abordagem dos conceitos-chave foram fundamentais para a compreensão da perspectiva dele sobre o tema central da pesquisa. Ademais, os textos científicos fizeram referência à trajetória de vida dele e de Dewey o que muitas vezes esclareceu a causa de algumas escolhas bibliográficas, questões problemáticas levantadas por eles e sua inquietação pelo aspecto democrático da educação.

Os artigos em sua maioria observados fizeram críticas à educação tradicional e seu cunho técnico. Evidenciaram a importância do trabalho democrático na educação mediante a filosofia e o questionamento. Mostraram a necessidade ainda do tempo presente de uma educação, questionadora, investigativa que visa a liberdade e o aprimoramento intelectual a fim resolver e dialogar com problemáticas da vida dos educandos. Constatou-se que a maioria das pesquisas analisadas sobre democracia e educação com base em Lipman e Dewey pontuaram a baixa presença da produção intelectual destes autores nos contextos escolares, acadêmicos, inclusive no conhecimento de suas contribuições às teorias políticas comentadas na atualidade, e a necessidade da preparação docente em relação a uma visão mais democrática da educação. Destacou-se a pouca produção em relação ao trinômio criatividade, democracia e educação base em Lipman e Dewey, sendo somente quatro (4)¹⁹ dos materiais que fizeram referência a esse assunto. Eles destacaram a

¹⁹ FRANCO, R.S. **A contribuição da Filosofia para Crianças de Matthew Lipman para o desabrochar da criatividade na infância**. 2019. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

DE FREITAS, Cezar Ricardo; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA EM JOHN DEWEY. **Trabalho & Educação**, v. 29, n. 2, p. 197-215, 2020.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n.104, p. 687-715, out. 2008.

pouca associação histórica da criatividade com a ampliação da percepção dos cidadãos de sua realidade social, além do preconceito presente em relação à influência das humanidades, em específico as do campo artístico, nas bases culturais da democracia, inclusive como forma de combater o totalitarismo. Também, pode-se afirmar que, mesmo de maneira incipiente, todas as produções denunciaram a persuasão, a incoerência, a sutileza e a manipulação das subjetividades na contemporaneidade neoliberal, fazendo com que os sujeitos presentes nesta situação, sintam-se cada vez mais perdidos em relação à sua consciência social. Com isto, o preconceito frente às humanidades e a persuasão em relação à consciência social, notamos uma vez mais a necessidade da afirmação da filosofia nas metodologias educacionais e da urgência de sua pesquisa no combate à subjetivação, isto é, uma produção de modos de existência, com vistas à manipulação e não ao esclarecimento. Coloca-se a falta da filosofia e de seu ensino como uma das possíveis causas de uma sociedade menos democrática e controladora.

Diante do exposto, foi possível reconhecer que pesquisas sobre comunidade e democracia são ainda tratadas de maneira secundária, sendo somente seis (6)²⁰ as que analisaram explicitamente esta relação. Vale ressaltar que

MARCONDES, Ofélia Maria. **Dewey: estética social e educação democrática**. 2017. 176 p. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2017.

²⁰ MURARO, Darcísio Natal; SOUSA, Claudiney José de. A educação filosófica por meio da narrativa: a experiência de pensar a democracia. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 33, n. 67, p. 243-274, jan. 2019.

POGREBINSCHI, Thamy. A democracia do homem comum: resgatando a teoria política de John Dewey. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, v.23, [s.n.], p. 43-53, nov. 2004.

MURARO, Darcísio Natal; DE SOUSA, Claudiney José. O filosofar na educação básica em uma comunidade de investigação. **Revista do NESEF**. [s.l.], v. 8, n. 2, p. 77-94, out. 2019.

OLIVERA, María Alejandra. **John Dewey y Matthew Lipman: un análisis sobre el rol docente en la constitución de comunidades de investigación educativas y democráticas**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires.

ATTISANO, Patrícia Aparecida Mendes Machado. **A experiência de pensamento na comunidade de Investigação: o papel do professor**. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

FRANCO, R.S. **A contribuição da Filosofia para Crianças de Matthew Lipman para o desabrochar da criatividade na infância**. 2019. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

desta quantidade, quatro (4) pertencem à mesma comunidade acadêmica²¹, isto é, aos mesmos orientadores ou instituição superior. A experiência de comunidade até aparece implicitamente em outras publicações, porém sem sua nomenclatura “comunidade” e sua definição, ou vinculada à educação. Precariamente notou-se a utilização do termo “Comunidade de Investigação” cunhado por Lipman, demonstrando poucos trabalhos em relação a esse autor, constando apenas nas quatro (4)²² produções referidas anteriormente da mesma instituição superior. Por isso, o tema da comunidade necessita ser problematizado e aprofundado, principalmente ligado com os conceitos de experiência, democracia e educação a serem descortinados por esta pesquisa.

²¹ Orientadores: Darcísio Natal Muraro e Leoni Maria Padilha Henning.

Instituição Superior: Universidade Estadual de Londrina.

²² MURARO, Darcísio Natal; SOUSA, Claudiney José de. A educação filosófica por meio da narrativa: a experiência de pensar a democracia. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 33, n. 67, p. 243-274, jan. 2019.

MURARO, Darcísio Natal; DE SOUSA, Claudiney José. O filosofar na educação básica em uma comunidade de investigação. **Revista do NESEF**. [s.l.], v. 8, n. 2, p. 77-94, out. 2019.

ATTISANO, Patrícia Aparecida Mendes Machado. **A experiência de pensamento na comunidade de Investigação**: o papel do professor. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

FRANCO, R.S. **A contribuição da Filosofia para Crianças de Matthew Lipman para o desabrochar da criatividade na infância**. 2019. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

2 CAPÍTULO I – COMUNIDADE E DEMOCRACIA

2.1 A EXPERIÊNCIA REFLEXIVA: UM PRESSUPOSTO PARA A COMUNIDADE E A DEMOCRACIA

Por consistir em uma trama fundamental para a comunidade e a democracia, julgamos pertinente abordar primeiramente a ideia de experiência. Isto por tratar-se de um tema estruturante dos demais, além de influenciar a própria noção de comunidade e de democracia.

Diante disso, a fim de alcançar uma compreensão melhor da concepção lipmaniana de experiência, faz-se necessária a abordagem de algumas premissas, que no fim compõem o entendimento do autor sobre este assunto.

A primeira é que a experiência para Lipman assemelha-se em um aspecto à concepção de Aristóteles; de que ela é algo muito complexo e incoerente, para nos possibilitar fazer julgamentos precisos (LIPMAN, 1995, p.97). Complexa no sentido de ser constituída por vários elementos e incoerente no sentido de superar a nossa capacidade de entendimento e expressão dela. Frente a isso, exprime-nos uma sugestão, a de “extrapolar, fazer aproximações, trabalhar sobre o oportuno e adequado” (LIPMAN, 1995, p. 97); de “fazer julgamentos mesmo quando estamos em dúvidas” (LIPMAN, 1995, p. 97). Isto porque ela envolve o desejo pelo conhecimento, pela descoberta. Lipman, considera, assim como Dewey (1979, p.159, 172, 365) que a experiência, para ser mais bem compreendida, já que não a conseguimos entender em sua totalidade, tem uma necessidade, uma exigibilidade, de teste, de ação, de experimentação que surge a partir de uma dúvida ou um problema que interrompe o fluxo do que está sendo vivido. Isso significa que ela envolve por um lado, a coragem e a liberdade de gerar hipóteses, mesmo não estando seguros da afirmação, o que requer criatividade. E por outro, a quebra de crenças, do pensamento inflexível.

A segunda premissa é a de que a experiência é orientada pelas normas e também pela arte. (LIPMAN, 1995, p. 125). Ela é composta pelos critérios, leis e normas conhecidas pela experimentação e reflexão da humanidade até o momento, mas é também um campo onde nenhum ponto de referência é concedido, ou seja, é integrada em parte pela liberdade criadora que rompe os limites do previsível. (LIPMAN, 1995, p. 124-125). Em outro ângulo, é formada pelos pressupostos e conhecimentos considerados verdadeiros, como também pelos

conhecimentos adquiridos pela avaliação e pelo teste, ou seja, por conhecimentos que podem produzir consequências inesperadas, que para seu entendimento, requerem ponderação. Logo, a experiência não é simplesmente uma prática tradicional não reflexiva, ou qualquer atividade metódica conhecida também como “[...] comum, habitual, tradicional e não reflexiva [...]” (LIPMAN, 1995, p. 25), mas uma prática reflexiva, que requer pensamento, exame, crítica e criação de alternativas (LIPMAN, 1994, 1995).

A experiência provoca o exercício de levar em conta os conhecimentos prévios, o fato de lidar com a dúvida, o rompimento de arbítrios e de caminhar em direção aos novos conhecimentos, que são gerados pela investigação, de forma individual ou pela deliberação em comunidade. É a partir desta concepção que partimos para a terceira premissa: a experiência não é uma miscelânea psíquica, mas se aproxima mais da estrutura de um todo (LIPMAN, 1995, p.135-136). Ela não é, simplesmente, a mistura e/ou junção de emoções²³, sensações, das percepções que temos do mundo, o que não deixa de significar que ela não é composta por isso, mas não se resume a isto. Ela possui uma qualidade terciária, que é a qualidade do todo. Esta qualidade é o que organiza, designa “[...] a pertinência, o peso ou coerência [...]” das situações (LIPMAN, 1995, p. 300). De acordo com Lipman:

Não se tratava simplesmente de que o processo contínuo de experienciar fosse consideravelmente controlado e direcionado por um passado cumulativo e consolidado daquilo que havíamos experienciado. Tratava-se de que este passado consolidado é, ele próprio, composto por incontáveis esquemas, variando no seu

²³ Semelhantemente, de acordo com a perspectiva hiperempirista de Dewey (1979), averso aos dualismos, a experiência não é algo unicamente psíquico (subjetivo) ou externo (objetivo), mas envolve uma interação entre ambos os aspectos, sendo esta relação contínua e dinâmica, diferentemente da tradição empirista/racionalista (OLIVEIRA, 2018). “Dewey, por contraste, toma a experiência em um sentido muito mais radical e sofisticado que aquela da tradição empirista/racionalista. Sua concepção de experiência é uma forma de hiper empirismo, pois, para ele, a experiência é uma questão de relações entre o ser vivente, o organismo com seu meio ambiente, físico e social. Para o hiper empirismo de Dewey, a experiência sugere um mundo objetivo em que o agir e o sofrer humanos são também partícipes e que estão, em razão da interação, se modificando mutuamente através de suas respostas. Ao invés de ser apenas um “dado”, a experiência, em seu significado vital e experimental, é um esforço de transformação do que é dado; sua característica é a projeção até o desconhecido e conexão com o futuro. Sendo esta última sua insígnia: a conexão. Nesses termos, a consciência interna (a subjetividade) não é um caminho por onde a experiência desliza; a consciência é o resultado incidental da experiência de uma objetividade de tipo vital. Assim sendo, experiência nada tem que ver com passividade. Mesmo a passividade é um modo de responder a determinados estímulos provenientes do ambiente. Essa conexão com o ambiente, porém, não é fixa, está em um processo contínuo de reformulação é sempre um vir a ser atualizando o passado e se preocupando com o futuro.” (OLIVEIRA, 2018, p.76-77).

tamanho desde o microscópico até o macroscópico, e que estes acontecem mais ou menos autonomamente, como um filme, até que, por um momento, seja focalizado pela percepção dominante daquele instante. (LIPMAN, 1995, p. 136)

Esta percepção dominante consiste na qualidade do todo referida. Lipman (1995, p. 65; 67) não nega a presença de esquemas no experienciar, porém diverge da concepção tradicional atomista e mecânica que afirma que a experiência se reduz à uma sobreposição estática dos esquemas, que são como sínteses das nossas percepções. Ele acredita na dinamicidade do todo, na multiplicidade de esquemas de forma contínua e dinâmica, o que proporciona uma infinidade de combinações, organizações e reorganizações dos nossos esquemas (LIPMAN, 1995, p. 135-136). Ou seja, é de acordo com a necessidade do todo que os esquemas são focalizados. Esta qualidade do todo, é o que é devido à rede de relações da qual provém e está embasada (LIPMAN, 1995, p.300). Cada relação é um significado, e o conjunto de relações, uma rede de significados, idênticos à qualidade total da situação (LIPMAN, 1995, p.300).

Para Lipman, as situações constituem a experiência, como acontecimentos únicos e universais ao mesmo tempo. Únicas em decorrência da sua qualidade própria, a qual as caracteriza como individuais, indivisíveis e não reproduzíveis; o que resulta na impossibilidade de descrevê-las integralmente (LIPMAN, 1995, p.300). E universais em razão da sua capacidade de agrupar todos os elementos em algo homogêneo e no fato de que as situações acontecem em todo tempo e todo lugar (LIPMAN, 1995, p.300). A estrutura global das situações é formada por um arranjo de relações, possuindo cada relação seu significado e qualidade específicos; sendo estes significados qualitativos o identificado como valores.

O que realmente é importante para Lipman, no tocante à experiência, que explica sua escolha por uma concepção não tradicional de defini-la, é que os seus sujeitos participantes sejam ativos, não meros expectadores (LIPMAN, 1995, p. 97, 135-136, 304). Similarmente a Dewey (1979), transparece que o valor de uma experiência jaz no seu processamento. Isto justamente em razão da relevância do transcurso de processar as experiências, uma vez que tal processo pode envolver: o esclarecimento de suposições e critérios predominantes, a consistência de princípios e a ação corrente, o confronto com problemas, a

instituição de mudanças, não somente a proposta, e o questionamento efetivo de ações incluindo intervenções adequadas (LIPMAN, 1995, p.27). Desta maneira, através das experiências é possível obter conhecimento e ampliá-lo. Isto porque ao pensar, ruminar, sobre a conjuntura de uma situação é possível extrair deduções e hipóteses que ao serem analisadas pela razão podem produzir julgamentos, conhecimentos, elaborações que possuem serventia em futuras ações e ponderações. De acordo com Lipman (1995, p. 66), desta forma, “O conhecimento origina-se da experiência.”. Já a ampliação acontece, mediante o raciocínio, sobre situações que produziram aprendizagens no passado, sem ter de recorrer necessariamente a experiências adicionais (LIPMAN, 1995, p. 66). Isso não se limita somente a adultos, mas de acordo com Lipman (1995, p.49), as crianças também podem se dedicar nessa capacidade de pensamento.

O fato de um adulto possuir mais experiências que a criança não o faz mais inteligente, mas a análise das experiências, a aprendizagem produzida através disso e como elas vão impactar experiências futuras é que faz a diferença. Tal análise envolve o pensar²⁴, que para Lipman (1995, p.304, *itálicos no original*), é “[...] algum tipo de *processamento da experiência* [...]”, ou seja, a ação de examinar as situações e os elementos que as compõem. Este processamento, segundo ele (LIPMAN, 1995, p.304), requer um cuidado, que é o de estar em constante contato com as fontes das experiências, isto é, das suas raízes, que são a natureza e o mundo social. Isto é explicado pelo fato de que ao passarmos por uma experiência, podemos não estar em contato com as suas raízes, as quais contém uma matéria prima importante para a nossa reflexão sobre o experienciar. Isto assemelha-se ao que Dewey e Teixeira afirmam sobre a experiência:

É próprio da experiência compreender elementos que podem projetar-se muito além daquilo que primeiro é notado conscientemente nela. Trazer essas conexões ou relações à luz da consciência dá relevo à significação da experiência. Toda experiência, por mais trivial que possa parecer, é capaz de assumir ilimitada riqueza de significação, amplificando sua série de associações percebidas. (DEWEY, 1979, p.239-240)

²⁴Semelhantemente afirma Dewey (1979, p.159): “O cultivo deliberado deste elemento intelectual torna o ato de pensar uma experiência característica. Por outras palavras – pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas de uma coisa que fazemos e a consequência que resulta de modo a haver continuidade entre ambas.”

Só com uma vida profundamente superficial podemos não sentir as solicitações diversas e antagônicas das diferentes fases do conhecimento humano, e os conflitos e perplexidades atordoantes da hora presente. (TEIXEIRA, 1968, p.146).

Em meio às múltiplas distrações que podem surgir durante a vida, a não consideração da natureza e do mundo social, pode tornar-se comum o que para Lipman (1995, p.304-305) é prejudicial, pois faz com que o percurso da vida seja sem cogitação, levando a consequências desastrosas e inesperadas. Sendo assim, é essencial estar em contato com os constituintes das experiências, o que requer o pensamento criativo, pois: “O impulso criativo envolve, evidentemente, uma volta constante às fontes da experiência, como também um esforço constante em relação à sua realização.” (LIPMAN, 1995, p.304).

Um exemplo disso, são os trabalhos artísticos que fazem uma releitura de elementos da realidade e provocam a reflexão e problematização como os do artista Vik Muniz²⁵, que ao pegar o lixo, algo desvalorizado pela sociedade em geral, o transforma em artigos que suscitam um movimento de estranhamento e indagação em relação à realidade. Como por exemplo:

Fotografia 1 – Obras: “Irma the Bearer” (2009) e “Marat (Sebastião)” (2009)



Fonte: <https://inhabitat.com/vik-muniz-transforms-garbage-from-rio-de-janeiro-landfills-into-stunning-works-of-art/>

²⁵“Vicente José de Oliveira Muniz, nascido em 1961, São Paulo, Brasil, conhecido como Vik Muniz é fotógrafo, desenhista, pintor e gravador. cursou publicidade na Fundação Álvares Penteado (FAAP) em São Paulo, Brasil. Iniciou seus trabalhos com esculturas, mas dedicou-se ao desenho e principalmente à fotografia. Muniz produz imagens fotográficas com decomposição e composição, provocando o espectador a questionar sobre a reprodução da realidade. O artista explora a partir da percepção visual utilizando materiais inusitados do cotidiano como matérias primas. Dos materiais utilizados na culinária, aos diamantes, a areia, a terra, aos descartados pela sociedade trazem questionamento social e histórico convidando o fruidor a pensar e repensar sobre arte com olhar para problemas educacionais, sociais e culturais.” (MAFRA, 2016, p.97).

Diante dessas obras, um questionamento que pode surgir é: como pode um objeto que não tem valor e atenção no dia a dia, provocar tantas reflexões quanto à realidade? Em resposta, e de acordo com o analisado previamente, poderíamos responder: o exercício de ponderar sobre as experiências e suas fontes, mediante o pensamento criativo é que provoca esse tipo de elaboração e consequentemente aprendizagem.

Diante da ausência do processamento, ou num estado prévio a ele, acontece o que Lipman nomeia de experiência bruta. Este tipo de experiência consiste em sua maioria de percepções, ou melhor, julgamentos perceptivos que são modificados, quando cerceados de racionalidade, pelas nossas suposições, valores, objetivos, e pelos contextos nos quais estes julgamentos ocorrem (LIPMAN, 1995, p.147). Diante desta situação, o adequado é a realização constante de um exercício de saída deste estado de experiência bruta, para a experiência processada, ou melhor dizendo, elaborada; o que não priva a recorrência constante às fontes da experiência para a sua elaboração, e constitui, inclusive, um exercício saudável e aconselhável. O que não é sensato é a permanência neste estado de experiência bruta ou ancorado em esquemas que realizam as experiências pessoais ou próprias. Estes tipos de esquemas fazem com que se perceba, em certo grau, perante as situações, aquilo que se almeja notar e aquilo que está atrelado aos preconceitos, os quais encontram-se nos esquemas pessoais mais comprometidos (LIPMAN, 1995, p. 136). De acordo com Lipman, estes esquemas: “[...] controlam nossas percepções e nos convencem que acabamos de observar um episódio claro que confirma nossas generalizações imparciais e esclarecidas que se desenvolveram a partir da experiência.” (LIPMAN, 1995, p. 136). Em vista disso, depreende-se a necessidade do cuidado com os esquemas e da importância deles em relação aos julgamentos.

Além da experiência bruta, Lipman faz menção a três tipos de experiência em sua obra *O pensar na educação*: a mental, a pré-linguística, e a partilhada, sendo as duas primeiras decorrentes de autores que baseiam e corroboram com a sua perspectiva e a última sendo de sua autoria.

De acordo com isso, é possível afirmar que podemos ter experiências mentais, partilhadas e prévias à linguagem. Diferentemente de Dewey (1979), Lipman (1995) não as classifica explicitamente em experiências reflexivas, não reflexivas ou deseducativas, embora tais concepções estejam implícitas em sua

visão de experiência ou educação, ele apenas faz referência aos três tipos de experiência citadas anteriormente.

Sobre as experiências mentais, afirma que Peirce²⁶ apresenta três categorias: as de qualidade, realidade e inteligibilidade ou legitimidade. As de qualidade, são classificadas de acordo com adjetivos qualificativos e correspondem mais à parte sensitiva, isto é, podem ser “[...] “coléricas, amargas, enfadonhas, dolorosas e nobres [...]” (LIPMAN, 1995, p. 142). As de realidade são aquelas que acontecem de acordo com o aqui e agora ou lá e então, ou seja, seguem a “[...] sequência causal irracional das coisas” (LIPMAN, 1995, p. 142). E as de inteligibilidade ou legitimidade correspondem ao “[...] caráter geral das coisas[...]” (LIPMAN, 1995, p. 142), sua tendência é de adaptarem-se a uma norma geral e serem, portanto, previsíveis. Tanto as experiências em relação à realidade e legitimidade admitem graus e podem caracterizar de maneira útil as escalas do pensamento (LIPMAN, 1995, p.141).

Em relação às experiências pré-linguísticas, relata que Jerome Bruner²⁷ afirma que existem categorias, quatro basicamente, de experiências pré-linguísticas que sensibilizam a criança a aspectos semelhantes aos da linguagem e podem orientar o processo de aquisição linguística (Bruner, 1983). Essa orientação pode acontecer em relação a aspectos sintáticos e semânticos. Sintáticos em relação, ao aspecto formal da linguagem, a gramática e colocação das palavras em uma frase, e/ou semânticos, no tocante ao significado das palavras, a interpretação das frases e orações.

Bruner afirma que o dom cognitivo natural inicial da criança que ainda não começou a falar, propicia as condições básicas que não só possibilitam a comunicação pré-linguística, como prepara o caminho para a comunicação linguística (Bruner, 1983). Isto, complementa Lipman (1995, p. 52), se deve ao fato da probabilidade destas categorias de experiências sensibilizarem a criança para aspectos lógicos quanto sintáticos da linguagem. Fatores que mais adiante, no desenvolvimento infantil, podem prefigurar e resultar em habilidades cognitivas. Então, de acordo com a primeira categoria, as crianças podem apresentar uma facilidade para o comportamento direcionado a um objetivo, podendo este

²⁶ C.S. Peirce. *The principles of Phenomenology*”, em Justus Buchler (ed.). *The Philosophy of Peirce* (Nova Iorque: Dover, 1955), p. 74-97.

²⁷ BRUNER, Jerome. *Child’s Talk*. Nova Iorque; Norton, 1983, p. 23-31.

comportamento, caso aprimorado, prefigurar e resultar em habilidades como o encadeamento lógico, o trabalho com relações transitivas, relações meio-fim e relações processo-produto (LIPMAN, 1995, p.52). A segunda categoria corresponde à facilidade para envolver-se na reversibilidade de papéis, como por exemplo na reação mãe-filho, ou na atividade por revezamento podendo prefigurar e resultar em habilidades como trabalhar com relações simétricas, fazer comparações, discernir e construir símiles e analogias e traduzir de área da linguagem para outra (LIPMAN, 1995, p.52). Já a terceira categoria consiste na facilidade para ter experiências ou organização sistemática, podendo prefigurar e resultar na capacidade de classificar, fazer julgamentos afirmativos, formar conceitos, generalizar, exemplificar, observar semelhanças e uniformidades e reconhecer tais relações como parte-todo e classe-espécie (LIPMAN, 1995, p.52). Por fim, a quarta categoria corresponde à facilidade para distinções abstratas, como entre atos causais e não causais, entre estados e processos ou entre específico e não específico podendo prefigurar e resultar em capacidades como definir, usar critérios, empregar opostos e buscar validade de inferência. (LIPMAN, 1995, p.52)

Com base no exposto, pode-se afirmar que a linguagem é um fator relevante e diferencial em relação à participação, composição e entendimento das experiências. Conforme Lipman (1995, p. 52), a linguagem é importante, pois as crianças adquirem as regras da lógica e da gramática juntamente com as palavras e seus significados, o que é básico para a compreensão das experiências já que a estrutura delas é composta por conceitos. Para o autor, é importante o aspecto linguístico, pois, as crianças começam a sondar e experimentar desde muito cedo (LIPMAN, 1995, p. 52), além, de influenciar na compreensão de todos os outros tipos de conhecimento. Uma questão inusitada, é que graças ao aspecto linguístico, ou melhor, ao da metáfora e da linguagem figurativa, é possível realizar a transferência de significados de campos diferentes de uma experiência para outra, mantendo entre ambas uma relação de analogia, conforme:

Não obstante, se a descrição daquilo que acontece em um tipo de experiência for melhor formulada em termos que foram tomados de outro tipo de experiência, então os critérios através dos quais a descrição será julgada terão que ser emprestados. Assim, se a frase 'ele está usando uma gravata vistosa' não é capaz de representar tão precisamente o que vejo como a frase 'ele está usando uma gravata berrante', então eu talvez tenha que empregar critérios que sejam

pertinentes ao aspecto 'auditivo' da experiência e também ao visual. (LIPMAN,1995, p. 191)

Sendo assim, se os termos ou o sentido dos termos de uma experiência condizerem com o contexto de outra, é possível fazer este trabalho de empréstimo deles entre experiências. O único desafio neste processo é o esforço de saber se os critérios de uma experiência são pertinentes para outra (LIPMAN, 1995, p. 191). Para o autor, um dos papéis da educação consiste no aperfeiçoamento das habilidades que permitem relacionar os sentidos entre as experiências.

A filosofia, por possibilitar o fornecimento de um espaço para a reflexão de valores e ações, já que seu objeto de conhecimento são os conceitos (LIPMAN,1995, p. 51, 240), pode consistir em um auspicioso aliado à educação. Por ser um campo de conhecimento no qual os termos são passíveis de mudança e submissão à crítica, pode desempenhar, com o apoio e mediação docente, um relevante trabalho crítico e criativo sobre os conceitos, permitindo a construção de alternativas, através do diálogo, para o pensar, falar e agir (LIPMAN,1995, p. 242).

Outros elementos que podem ser importantes para o experienciar e ser desenvolvidos pela filosofia em sala de aula são: o trabalho com os julgamentos, visto que, os bons julgamentos são aqueles que impactam experiências futuras, portanto, contribuindo com a formação destas experiências (LIPMAN, 1995, p.398); a abordagem das relações parte-todo que são essenciais para as experiências estéticas e a fase consumatória de todas as demais (LIPMAN, 1995, p.229); e a relação meios e fins, que é essencial para a análise ética e para o aspecto ético de todas as experiências. (LIPMAN, 1995, p.229).

A última categoria de experiência mencionada por Lipman, as partilhadas são, a princípio, aquelas nas quais se aprende junto, onde acontece o procedimento de utilizar-se das experiências dos outros para beneficiar-se delas (LIPMAN, 1995, p. 348). Em um primeiro momento tal afirmativa pode parecer impiedosa e interesseira, mas ao ser destrinchada seu sentido vai sendo, aos poucos, revelado. Primeiramente, o que vale ressaltar, é que nas experiências partilhadas, pode acontecer um exercício implícito. Este exercício não é ressaltado por Lipman, mas sugerido por nós, ao analisarmos o conceito de experiência apresentado por ele, e reconhecermos sua relevância para o entendimento da importância das experiências partilhadas. Sob nossa concepção, em diálogo com a

concepção Lipmaniana, ao passar ou refletir sobre uma experiência partilhada podem ocorrer três movimentos:

- 1- A aprendizagem a partir das próprias experiências, incluindo o pensamento e posicionamento sobre elas.
- 2- A aprendizagem a partir da experiência das outras pessoas, sem a participação concomitante na situação experimental, com o pensamento e a apreciação sobre ela.
- 3- A experimentação e aprendizagem conjunta, aliada ao trabalho da reflexão e elaboração de julgamentos sobre as experiências pessoais e dos outros.

Inicialmente, pode parecer que os dois primeiros exercícios são dispensáveis, em razão da abrangência do último, porém ao analisá-los melhor, consistem em três exercícios diferentes. No primeiro, a aprendizagem acontece em grande parte de forma individualizada, não totalmente, pois mesmo que minimamente há a presença do aspecto social nas experiências individuais (MEAD, 1910), com a reflexão sobre as experiências pessoais. Destas, são elaboradas sínteses e juízos com base em conhecimentos e situações pessoais anteriores. No segundo, a aprendizagem acontece de forma individualizada, porém, reflete-se sobre a experiência do outro sem participar desta. Podendo este ocorrer pela observação e escuta do outro, a leitura de textos, ou devido a monólogos e conversas simples. No terceiro ponto, o ato de experimentar, o meio de processamento e as aprendizagens acontecem de forma majoritariamente conjunta, mediante a convivência comunitária e o diálogo. Ao olhar de forma mais profunda, nos três aspectos há a influência da experiência partilhada, conforme afirma Dewey (1979, p.3), o experienciar é fruto da necessidade de sobrevivência, de continuidade da vida social. Porém, é no terceiro ponto, que acontece a experiência partilhada em maior grau e de forma mais explícita, considerável e visível. É possível notar também, que no último aspecto, o nível de atividade mental é considerado maior, pois requer uma multiplicidade e intensidade de tipos de pensamento e habilidades, tanto cognitivas, quanto emocionais maior ao pensar sobre as experiências e posicionamentos pessoais e comunitários. Com base nisso, concebe-se uma relevância às experiências partilhadas.

De maneira digressiva ao ensino tradicional, as experiências partilhadas, diferentemente das coletivas, nas quais seus participantes passam por

elas sem refletir, são significativas devido a alguns aspectos. O primeiro deles é que para se participar de uma experiência partilhada, é necessário que os seus integrantes tenham a humildade de reconhecer que seus companheiros possuem alguma experiência que possa complementar a sua, o que resulta ser muito positivo, pois há a possibilidade de autocrescimento, do respeito ao outro e da sugestão de algum conhecimento novo (LIPMAN, 1995, p. 348). Um segundo ponto, é que é preciso ter paciência diante das possíveis divergências ou discordâncias que possam surgir, pois os demais podem apresentar visões diferentes ou opostas das que se dispõe, podendo minar as próprias proposições (LIPMAN, 1995, p. 348). Logo, é preciso saber sustentar e justificar as próprias convicções, já que os julgamentos são constantemente exercitados, o que pode gerar um aproveitamento melhor das experiências atuais e futuras à medida que os julgamentos forem aprimorados (LIPMAN, 1995, p. 348). Um terceiro fator é a exigência de maneiras globais de formular e expressar aquilo que se sabe, isto é, a narrativa e a descrição, que são habilidades muito compreensivas que podem reunir o todo de uma experiência e decompô-lo em seus componentes (LIPMAN, 1995, p. 348). Por último, o elemento central, a oportunidade do diálogo. A partir dele alcança-se uma vitalidade no raciocínio, visto que, ao dialogar ninguém sabe todas as premissas e isso pode resultar em conhecimentos novos e não previsíveis (LIPMAN, 1995). Conforme Lipman (1995, p. 140):

Na época de Platão, a inferência possui algo de diferente, estimulante e surpreendente, e nós tentamos explicar este fato através da afirmação que a lógica deve ter sido para Sócrates e Platão algo muito novo. Mas isto é somente um lado da questão. A vitalidade do raciocínio então estava muito mais associada à natureza do diálogo. Quando pensamos por nós mesmos, em uma situação que não seja de uma conversa com outras pessoas, nossas deduções derivam de premissas que já conhecemos. Consequentemente, a conclusão inserida não é, de maneira alguma, extraordinária. Mas, quando ninguém conhece todas as premissas, como ocorre freqüentemente no diálogo, o processo do raciocínio possui muito mais vitalidade, e a conclusão pode surgir de modo consideravelmente inesperado.

Ao passar por experiências partilhadas, é possível perceber progressivamente a materialização do conceito da alternatividade, ou seja, do encontro ou sugestão de um número maior de possibilidades para uma mesma situação. Ocorre, então, o favorecimento de um pensar que considera diferentes

perspectivas, o que consiste em uma ação proveitosa para a aprendizagem, pois com pensamento de muitos é mais fácil chegar-se a uma abordagem mais abrangente, mais completa sobre diferentes assuntos. Deste modo, para Lipman (1995, p. 348), a Comunidade de Investigação, é, um exemplo do valor da experiência partilhada, já que nela sucedem todos os aspectos desta. Na verdade, a Comunidade de Investigação é um ambiente propício para que aconteçam experiências partilhadas relevantes. Nela, as habilidades de investigação, que são como habilitações ou disposições do pensamento, podem ser exercitadas, o que é excepcional para as experiências. Nessas Comunidades ocorrem os processos que originam as experiências reflexivas²⁸ citadas por Dewey (1979, p. 164), ou seja, o processamento e o impacto das experiências passadas e atuais, nas ulteriores. Conforme o exposto, Lipman afirma:

É basicamente através das habilidades de investigação que as crianças aprendem a associar suas atuais experiências com aquilo que já aconteceu em suas vidas e com aquilo que esperam que aconteça. Elas aprendem a explicar e a prever, e a identificar causas e efeitos, meios e fins e meios e consequências, como também a distinguir estas coisas entre si. Elas aprendem a formular problemas, estimar, medir e desenvolver as inúmeras capacidades que formam a prática que se associa ao processo de investigação. (LIPMAN, 1995, p. 66)

Então, frente ao apresentado é possível identificar uma relação funcional-sintagmática²⁹, entre as habilidades de investigação, o experienciar, os processos de investigação e as Comunidades de Investigação. Mediante as habilidades de investigação é realizado um processo associativo com as experiências que engendra operações do pensamento compatíveis e importantes ao

²⁸ 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. Com isto muda-se a qualidade desta; e a mudança é tão significativa, que podemos chamar reflexiva esta espécie de experiência – isto é, reflexiva por excelência. (DEWEY, 1979, p.159)

²⁹ De acordo com Nonato (2009, p. 47) “As relações funcional-sintagmáticas aplicam-se, sobretudo, a conceitos que expressam processos. Essa relação é também conhecida sob o nome de ‘sintagmáticas’ Dahlberg (1978 a), ao falar de relações conceituais, dá o nome de relações funcionais às relações funcional-sintagmáticas. Para ela, essa relação ocorre entre conceitos que denotam um processo, ou operação, e que necessitam ser complementados por outros. Para Dahlberg (1978 b, p. 15), esse tipo de relação tem valor não só para a estrutura dos sistemas de conceitos, mas, também, em qualquer estrutura complexa de predicados, para o processo de definição dos conceitos e, principalmente, para o processo de análise/ síntese dos conteúdos temáticos [...]”.

decurso de investigação que geralmente é realizado nas Comunidades de Investigação. Deste modo, para que o transcurso do experimentar seja significativo, resultando em aprendizado, são necessários processos e habilidades de investigação que podem ser desenvolvidos nas Comunidades de Investigação.

Nestas comunidades, acontece o que Lipman (1995, p. 348) chama de exaltação dos processos de aprendizagem, quer dizer, os seus participantes aprendem de forma ativa, devido às características do diálogo, e acontece uma mutação na forma tradicional de aprender, pois supera-se o preconceito de aprender unicamente sozinho, para um aprender em conjunto. Consequentemente, dispõe-se de um potencial para que o experimentar e a aprendizagem ocorram com democracia, qualidade e interesse, fatores que serão mais aprofundados a seguir com a abordagem das características das Comunidades de Investigação.

2.2 A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO DE MATTHEW LIPMAN.

A concepção de comunidade passou por várias mudanças ao longo da história (ABBAGNANO, 2007; LAZZARI; MAZZARINO; TURATTI, 2017). Apesar da variação de sentidos, um aspecto que permanece latente, é o do interesse comum, da necessidade de compartilhar algo com outros (LAZZARI; MAZZARINO; TURATTI, 2017). Independentemente do tipo de comunidade a que se refira, a questão do interesse é perene, mesmo se estas comunidades possuem muitos ou paupérrimos interesses em comum, elas têm algum tipo de interesse que as une. Podemos inferir que o interesse é o elo, como diria Dewey (1959, p. 97), “o que está entre” os sujeitos e seus objetos. Não como uma relação dicotômica entre sujeito e objeto, mas de interação, que consequentemente impulsiona a ações, por parte dos sujeitos, incluindo o pensamento. Por conseguinte, o ato de interessar-nos por algo envolve a identificação de alguma característica nossa com os objetos de nosso fascínio. O interesse funciona como vínculo que liga as pessoas a seus agrupamentos; bem como um fator de regulação e direção social (MURARO, 2019).

A comunidade proposta por Lipman possui uma relação estreita com a investigação. Consiste em um contexto no qual se provoca o debate e reflexão acerca de um tema (LIPMAN, 1995, p. 373). O seu elo principal, que é o da

investigação, implicitamente está conectado a outros como, a educação, o diálogo, a lógica, a ética, o desenvolvimento, que serão especificados em continuidade.

A concepção da Comunidade de Investigação foi originada diante de uma problemática. Lipman, professor de lógica do ensino superior de seu país, ao deparar-se com inúmeras dificuldades de pensamento de seus alunos ficou perplexo, pois os próprios estudantes que trabalhavam com as técnicas da lógica, com a curadoria do pensamento, estavam com complicações na aprendizagem:

Eu me perguntava espantado que benefício meus alunos poderiam tirar do estudo das regras que determinam a validade dos silogismos, ou da aprendizagem da construção de proposições inversas. Haveria eles de raciocinar melhor em função de seus estudos de lógica? Não estariam seus hábitos linguísticos e psicológicos tão solidamente arraigados que todo tipo de método ou de ensino relativo ao raciocínio chegava um pouco tarde? (LIPMAN apud DANIEL, 2000, p. 17-18).

Para ele, a razão principal disso era que o ensino de filosofia chegava tarde aos estudantes, já que nesta etapa de ensino os hábitos de pensamentos já estão praticamente formados e solidificados. Outro motivo era que a educação de sua época estava pautada sob um paradigma padrão de ensino. Sendo assim, após pesquisar e lecionar concomitantemente na educação básica chegou à seguinte conclusão:

Na realidade, os programas escolares atuais dão pouca importância à compreensão dos conceitos gerais, dos valores, das normas e dos critérios. [...] Se se quer que as crianças aprendam a pensar de forma crítica, criativa e autônoma, urge preencher essa lacuna. Nada me parece mais adequado que a filosofia para cumprir essa tarefa. (LIPMAN, 2000, p. 10-11).

Com base nessa inquietação, Lipman engendrou, em 1960, o programa Filosofia Para Crianças (FpC), e juntamente com ele a Comunidade de Investigação que consiste em uma pedagogia para o ensino do pensar crítico (LIPMAN, 1995, p. 13), a qual é o centro de sua proposta. Na concepção de filosofia para crianças, a Comunidade de Investigação segue um paradigma educacional reflexivo, baseado numa visão dinâmica do aprender na qual os conhecimentos são constantemente postos à prova, onde os docentes e discentes encontram-se em

uma postura horizontal de investigadores e participantes dos processos de ensino-aprendizagem.

A referência de Lipman para conceber a ideia de Comunidade de Investigação, provém das comunidades científicas de Charles Sanders Peirce (1839-1914), filósofo e cientista do final do século XIX e início do século XX. Considerado, segundo Rodrigues (2017), o maior filósofo do continente americano, que foi fundador do pragmatismo³⁰, corrente de pensamento filosófico a qual sustenta que o significado de um conceito consiste nos efeitos práticos originados de sua aplicação. Para os pragmatistas que estão sob uma ótica peirceana: "[...] uma concepção, ou seja, o significado racional de uma palavra ou de outra expressão, consiste exclusivamente em seu alcance concebível sobre a conduta da vida [...]" (ABBAGNANO, p.784). Em outras palavras, o sentido dos valores advém da sua aplicabilidade na vida, o que requer teste, reflexão e comprovação, não unicamente a teorização. Diferentemente de outros filósofos, Peirce, defendia que a filosofia não deveria reduzir-se unicamente a discussões especulativas, mas deveria imergir no campo da realidade (JESUS, 2019). Além disso, diversamente a Descartes, julgava que os conhecimentos deveriam ser originados ou estudados a partir da experiência, isto é, de ações ou situações que colocariam em xeque as crenças e os conhecimentos considerados como fidedignos até o momento (JESUS, 2019). A dúvida para ele era um elemento que provocava ações em direção ao conhecimento (JESUS, 2019).

Devido à sua vasta produção, consiste em uma tarefa difícil listar todas as suas obras e contribuições, entretanto, umas das mais conhecidas e destacadas foi a sua teoria da semiótica³¹, além da elaboração do conceito de falibilismo³² (ABBAGNANO, 2007) que obteve uma popular utilização por outros escritores americanos.

³⁰“Desse conceito de C. [Ciência], Peirce extraía a regra que foi depois assumida como princípio fundamental do pragmatismo: "Para desenvolver o significado de uma coisa não devemos fazer mais do que determinar os hábitos que ela produz, pois aquilo que uma coisa significa é simplesmente o hábito que ela implica. A identidade de um hábito depende de como ele nos levará a agir, não só nas circunstâncias que provavelmente surgirão, mas nas circunstâncias que, embora improváveis, possam surgir "(ABBAGNANO, 2007, p. 219)

³¹ " Como tal, ela estuda os signos, visando classificá-los e defini-los, bem como mostrar como eles agem e interagem, quer dizer, como acontece a semiose [...], a qual nada mais é do que uma relação triádica entre o signo que representa, o objeto representado e o interpretante do signo." (RODRIGUES, 2017, s/p)

³² "Termo criado por Peirce para indicar a atitude do pesquisador que julga possível o erro a cada instante da sua pesquisa e, portanto, procura melhorar os seus instrumentos de investigação e de

Por ser um cientista, profissão nomeada em seu tempo, a presença dos métodos científicos sempre esteve presente em suas concepções e investigações. Por ser um cientista pragmatista, acreditava que a ciência era uma atividade social praticada em comunidade, semelhante a uma colônia de insetos, na qual cada inseto tem a sua contribuição e luta para fornecer o que provavelmente não conseguirá usufruir (RODRIGUES, 2017). Desta forma, notamos que o sentido das comunidades no contexto peirceano permaneceu mais restrito aos profissionais da investigação científica, isto porque o cenário era contributivo para isso, com a presença forte das ciências naturais.

Por este motivo, as comunidades do período de Peirce, que apreciavam seus princípios, eram empenhadas em procedimentos que possuíam métodos específicos, como os de abdução, dedução e indução (RODRIGUES, 2017). Por abdução, o primeiro, entende-se o processo de descobrir, de investigar para saber, cuja finalidade é o conhecimento em si; por dedução compreende-se o processo de organizar o conhecimento fazendo julgamentos sobre as hipóteses encontradas anteriormente; e indução a atividade prática reflexiva, isto é, a aplicação da pesquisa, que envolve testes e realizações que relacionam “[...] o que se sabe com o que se faz [...]” (RODRIGUES, 2017, n.p.). Além disso, eram comunidades que tinham o objetivo de determinar uma consideração, o mais próxima possível da verdade, já que Peirce considerava que nenhum indivíduo, em tempo nenhum, conseguiria conhecer a verdade definitiva. Em decorrência disso, a investigação produziria algumas opiniões suscetíveis de um consenso num futuro indefinido (RODRIGUES, 2017).

A partir de Peirce, com sua semiótica, essa compreensão foi ampliada, passando a abranger qualquer tipo de investigação que se ocupasse de pensar os significados dos conceitos e seu vínculo com as consequências práticas. Face a tal conjuntura, e principalmente ao movimento educacional pragmatista, o significado de comunidade ganhou outras conotações. Com Lipman, seu sentido propendeu para uma visão mais pedagógica e filosófica, a qual qualificou a sala de aula como um ambiente no qual os alunos investigam juntamente com seus

professores (LIPMAN,1995, p.31). Nele, compartilham seus pontos de vista com respeito, desenvolvem questionamentos com base nas ideias de outros, desafiam-se entre si para prover razões e colocações até então não apoiadas, ajudam-se entre si, fazem inferências daquilo que foi evidenciado e buscam discernir as conjecturas de cada um (LIPMAN,1995, p.31), acedendo ao que até então era somente permitido aos cientistas.

A diferenciação entre o sentido geral de comunidade para Comunidade de Investigação faz-se necessário pois, qualquer investigação pode estar ancorada num intuito comunitário, mas nem toda comunidade estar alicerçada na investigação (LIPMAN, 1995, p. 331). Em decorrência disso, a Comunidade de Investigação é uma comunidade deliberativa, cuja função é esclarecer conceitos, deixando o processo aberto para cada um ter elementos para pensar, não objetivando estritamente uma conclusão. A própria decisão de abordagem dos assuntos é feita mediante consenso, não é determinativa e não constitui o resultado da investigação. As temáticas partem e lidam com asserções que os próprios alunos julgam importantes:

Se os problemas que enfrentamos em nossa vida fossem bem definidos, poderíamos confiá-los a especialistas ou computadores para que os solucionassem, mas porque são precariamente definidos exigem julgamento, e todo julgamento requer deliberação. Que maneira melhor poderia haver para preparar os alunos para a vida que promover sua participação em comunidades deliberativas que lidam com assuntos que os próprios alunos consideram importantes? (LIPMAN, 1995, p. 348)

Deste modo, a Comunidade de Investigação lida diretamente com o interesse de seus participantes, não de maneira extrínseca, ornamentando os conteúdos, mas parte daquilo com que seus integrantes se identificam. De acordo com Lipman:

Uma comunidade de investigação é uma sociedade deliberativa envolvida com o pensar de ordem superior. Isto significa que suas deliberações não são simples bate-papos ou conversações; são diálogos logicamente disciplinados. O fato de serem logicamente estruturados, todavia, não os impossibilita de atuarem como um estágio para o desempenho criativo. (LIPMAN, 1995, p.302)

Este pensar superior a que se refere Lipman, seria um pensamento composto por três outros tipos de pensamento, os quais são relacionados entre si: o crítico, o criativo e o cuidadoso. O pensamento crítico é regido por critérios particulares, leva a julgamentos, isto é, posicionamentos argumentados, é flexível, sensível aos contextos e faz autocorreções (LIPMAN, 1995, p. 39). O criativo envolve habilidade, talento, imaginação, pois não se prende ao pré-estabelecido, é autotranscendente, pois tem como propósito a expansão de limites, e maiêutico, na geração de conhecimentos e produções novas. Possui como base o pensamento estético e não existe sem o mínimo de julgamento crítico (LIPMAN, 1995, p. 39). Já o pensamento cuidadoso é constituído pela curadoria, a preservação, a restauração, a empatia na participação imaginativa na experiência dos outros, e principalmente a ética, já que, preocupa-se com tudo o que for experimentado como bom e certo de acordo com seus critérios de apoio, que fundamentam a opinião, além da razoabilidade³³. (LIPMAN, 1998, p.7).

Além disso, o pensar superior está relacionado com habilidades do pensamento; isto não quer dizer que ao ensinar habilidades de pensamento, consequentemente estaremos ensinando o pensamento superior, mas que elas, que são importantes componentes do pensar, podem ser desenvolvidas mediante este tipo de pensamento. Estas, segundo Lipman (1995, p.117) “representam a capacidade para bem realizar movimentos e desempenhos cognitivos”, isto é, são como um repertório das capacidades intelectuais da humanidade (LIPMAN, 1985, p.

³³ “[...] a razoabilidade é a racionalidade temperada de autocrítica, deliberação e julgamento.” (LIPMAN, 1998, p.3). Segundo Splitter e Sharp (1999, p. 16-17) a razoabilidade é “um conceito rico e composto de vários níveis.”. É sinônimo de um “raciocinador habilidoso”, se observado pelo aspecto da racionalidade. “Mas como um ideal educacional a razoabilidade vai além da racionalidade [...]. A razoabilidade é, antes de mais nada, uma atitude social: a pessoa razoável respeita os outros e está preparada para considerar seus pontos de vista e sentimentos a ponto de alterar sua própria opinião a respeito de assuntos de significância e de permitir conscientemente que sua própria perspectiva seja alterada [...] está disposta a raciocinar sobre esses assuntos. Isso aponta, por sua vez, para a importância de ouvir e dialogar ativamente, e daí para a ideia de sala de aula como uma comunidade de raciocinadores. O componente comportamental da razoabilidade ajuda a preencher a notória lacuna existente entre o pensar e o agir. Como resultado do pensamento correto, a pessoa razoável toma decisões e realiza julgamentos os quais está preparada para pôr em prática. Participando do raciocínio comunitário, as crianças desenvolvem uma atração por idéias diversas e de várias fontes, [...] o desejo de pensar melhor e com mais rigor, de se explicarem mais cuidadosamente e de proferir e explorar pontos de vista alternativos, mas minuciosamente. [...] a razoabilidade está relacionada de maneira significativa a conceitos como (bom) pensamento, sentido de diligência, julgamento e ser pessoa. (SPLITTER, SHARP, 1999, p. 16-17). A razoabilidade envolve “relacionamentos entre raciocinantes bem como sobre relacionamentos entre argumentos, consequentemente trazendo à luz um quadro mais holístico da educação.” (SPLITTER; SHARP, 1999, p.17).

83), e podem consistir por exemplo nos atos de: presumir, supor, comparar, inferir, contrastar ou julgar, para deduzir ou induzir, classificar, descrever, definir ou explicar (LIPMAN, 1995) entre muitas outras. As habilidades podem ser qualificadas em mega-habilidades, aquelas que exigem uma reflexão mais complexa, e sub-habilidades aquelas que são indispensáveis aos processos elementares. Ambas dispõem do mesmo grau de relevância e se auxiliam mutuamente. A diferença entre elas está na sequência e coordenação que desempenham com outras habilidades (LIPMAN, 1995, p. 59). Além desta particularidade, é importante ressaltar que as habilidades não necessariamente proliferam e melhoram qualitativamente à medida que amadurecemos, mas tais implicações dependem se são aprimoradas ou não. A educação tem um papel importante nesse processo de desenvolvimento de habilidades, já que elas devem passar por uma série de contextualizações, descontextualizações e recontextualizações para o seu entendimento, pois as podemos empregar mal:

Podemos, [...] aprender a usar uma faca habilidosamente e, então, passarmos a utilizá-la anti-socialmente. Quando os cirurgiões adquirem a mesma habilidade, adquirem-na no contexto da disciplina da medicina, e considerando que toda disciplina está comprometida com a cura, aprendem, simultaneamente, que suas habilidades jamais devem ser utilizadas de maneira desumana. (LIPMAN, 1995, p.50)

Mediante a educação é possível trabalhar a compreensão, orquestração e sequenciação de habilidades, através de experiências que as requeiram. De acordo com Lipman (1995, p.50-51), um contexto adequado para a aquisição e o trabalho de habilidades é a Comunidade de Investigação, pois seus participantes aprendem a utilizá-las em um ambiente no qual o "pensar bem", aliado à razoabilidade, é valorizado.

As habilidades em geral estão articuladas em agrupamentos e podem ser utilizadas concomitantemente em algumas operações do pensamento (LIPMAN, 1995, 1994). Lipman as agrupa em quatro principais categorias: as habilidades de raciocínio, as habilidades de investigação, as habilidades de formação de conceitos ou organização de informações, e as habilidades de tradução.

Com isso, é possível perceber que com a presença desse elemento, que é o pensamento superior, os argumentos tecidos pela Comunidade de Investigação não derivam de simples conversações, mas requerem um tipo de comunicação mais acurado, que seria o diálogo, um dos componentes principais da Comunidade de Investigação. Na conversação, o tom pessoal é acentuado e o fio lógico é tênue. Nelas, a dispersão é frequente e o equilíbrio das opiniões almejado, pois na exposição dos pontos de vista, esperam-se atingir certas expectativas. Diferentemente, o diálogo deseja o desequilíbrio, a discordância, com o objetivo de compelir um movimento progressivo, pois “[...] cada argumento evoca um contra-argumento que se impulsiona a si mesmo além do outro e impulsiona o outro além de si mesmo”. (LIPMAN, 1995, p. 336). Portanto, tem-se uma continuidade de maneira lógica, um pensamento evoca o outro, mesmo que de maneiras diferentes.

Nas conversações acontece o que Grice³⁴ chama de *princípio cooperativo*, isto é, um conjunto de máximas que ocorrem ou podem ocorrer nas conversações, as quais são baseadas em alguns pressupostos como: “não me diga menos do que preciso saber”, “não me diga coisas em excesso”, “contribua somente com a verdade”, “não fale sobre aquilo para o qual você não possui provas acadêmicas”, “seja pertinente”, “seja claro”, “evite ambiguidades”, “seja breve”, “seja metódico” (LIPMAN, 1995, p. 337-338). Nesse tipo de comunicação há menos propensão à autonomia e abertura para a possibilidade da exposição e análise de pensamentos semelhantes e diferentes, a intenção é atender os anseios do interlocutor e simplesmente comunicar alguma coisa, transmitir alguma coisa a

³⁴ GRICE, Paul. **Studies in the Way of Words**. Harvard University Press, 1989.

“Herbert Paul Grice (1913 - 1988) foi um filósofo e linguista britânico, e uma das figuras fundamentais da filosofia durante o século XX. Escreveu em muitas áreas da filosofia, incluindo a metafísica da identidade pessoal, paradoxos lógicos, a distinção analítica/sintética, a filosofia da percepção, da psicologia filosófica e da ética. Ele também escreveu sobre figuras históricas como Aristóteles, Descartes, Hume e Kant. Mas suas contribuições mais significativas vieram na filosofia da linguagem e da mente, no significado, na intenção, no pressuposto, na conversa e na teoria da comunicação. Grice defendeu uma teoria de significado baseada em intenção, e ele foi o primeiro a ilustrar a distinção entre o que veio a ser chamado de significado semântico e pragmático, ou seja, entre o que a expressão de um orador (ou seu “tipo” de expressão) significa no abstrato, e o que mais um orador pode significar proferindo-o em um contexto particular. Grice destacou isso por um apelo ao seu quadro do Princípio Cooperativo e suas Máximas Conversacionais, que são plausivelmente assumidas pelos participantes conversadores e fornecem mecanismos para as maneiras pelas quais os oradores podem “implicar conversacionalmente” algo além do significado literal do que eles dizem, e de como os ouvintes podem recuperar essas “implicações”.”. (BENTON, 2020, s/p, tradução nossa).

alguém (LIPMAN, 1995, p. 340). No diálogo a intencionalidade é de estar em comunicação com alguém, de passar por uma experiência interpessoal em que cada integrante provoca com que o outro pense (LIPMAN, 1995, p. 340). Nele acontece o que Buber (1982, p. 53-54) nomeia de diálogo autêntico no qual cada participante “realmente tem em mente o outro, os outros, em sua existência presente específica e volta-se para estes com a intenção de estabelecer uma relação mútua estimulante entre si e eles.”.

O diálogo que acontece na Comunidade de Investigação situa-se entre a conversação e a retórica, isto porque não é inteiramente desprovido de propósitos, ou seja, é intencional, como também, objetiva o progresso em alguma temática e pode comportar argumentos cujas metas sejam as de persuadir (LIPMAN, 1995, p. 340). Isto ocorre não com o objetivo de simplesmente atingir um objetivo pessoal, ou de competitividade, mas de elucidar algum assunto. Diferentemente da conversação, o diálogo, é uma forma de investigação intencional; e semelhantemente à retórica seus participantes em alguns momentos podem compor argumentos a fim de convencerem os outros da honestidade das suas considerações (LIPMAN, 1995, p. 340), o que conseqüentemente pode gerar a necessidade da análise e busca da veracidade destas, o que constitui um movimento positivo de constante indagação.

Outro aspecto é que este tipo de diálogo é disciplinado pela lógica, pois ao participar dele é preciso raciocinar para poder entender e acompanhar o que está ocorrendo em seu interior (LIPMAN, 1995, p. 342), tal exercício é nomeado por Lipman de ato lógico:

Quando a sala de aula é transformada em uma comunidade de investigação, as ações que são feitas a fim de que se possa seguir o argumento para onde este conduz são atos lógicos, e é por este motivo que Dewey identifica corretamente a lógica com a metodologia da investigação. À medida que a comunidade de investigação prossegue com suas deliberações, cada ato gera novas exigências. [...] Cada movimento desencadeia uma sequência de movimentos contrários ou confirmatórios. Na medida em que as questões secundárias são resolvidas, o sentido de direção da comunidade é confirmado e esclarecido, e a investigação prossegue com vigor renovado. (LIPMAN, 1995, p. 342)

Deste modo, em decorrência aos atos lógicos em seus diálogos, as comunidades de investigação possuem sentido e direção, isto é, movimentam-se

para onde o argumento conduz, com estrutura, diferentemente das conversas que são totalmente livres de objetivos (LIPMAN, 1995, p. 331). A investigação dispõe de suas normas de procedimento cuja estrutura, em sua maioria, é lógica. Não é algo sem finalidades, mas é um processo que almeja ter um produto, a partir de algum tipo de determinação ou julgamento (LIPMAN, 1995, p.332). Nem todas as discussões resultam em conclusão, mas obtém inevitavelmente um produto, o qual é gerado em qualquer momento da discussão e consiste em qualquer mudança gerada desde o início das mesmas (LIPMAN, 1995, p. 334). Já as conclusões regularmente podem ser direcionadas e demandam horas de pensamento ativo e ainda assim com uma qualificação adequada às circunstâncias (LIPMAN, 1995, p. 334). O objetivo das comunidades de investigação não necessariamente são as conclusões, pois elas permanecem frequentemente em um estado aberto de discussão, mas de um produto, algum tipo de reflexão e aprendizagem ativa por parte de seus participantes. Assim, o processo que realmente importa nas comunidades de investigação é o crescimento de seus participantes, que pode compreender, como por exemplo, a descoberta da própria criatividade:

Adquirir um saber, portanto, é entrar em diálogo com estes outros, defendendo seu pensamento aqui, desenvolvendo-o ali, rejeitando-o aqui, modificando-o lá, até descobrirmos nossa própria maneira de fazer, expressar ou realizar, o que equivale a dizer que descobrimos nossa própria criatividade. (LIPMAN, 1995, p. 295)

Sendo assim, o experienciar com reflexão e a descoberta são considerados valiosos para este crescimento. Ademais da apreciação dos procedimentos individuais e coletivos que podem ocorrer simultaneamente em comunidade, como por exemplo: a produção de exemplos contrários em relação a colocação de outros, a inquietação para possíveis consequências das ideias de cada um, a utilização de critérios específicos ao fazer julgamentos, a colaboração para o desenvolvimento das técnicas de resoluções racionais de problemas, a previsão de exemplos divergentes para as próprias hipóteses, a previsão de possíveis consequências das ideias pessoais, o seguimento de procedimentos racionais ao lidar com os próprios problemas (LIPMAN, 1995, p. 31). Em consonância, o ambiente de convivência docente e discente, neste caso a Comunidade de

Investigação, é rico em aprendizagem e crescimento pessoal e coletivo, pois segundo Freire (1996), é propício para a assunção da inconclusão:

Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, “convivam” de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadoras e educadores. Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes de inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados, mas para, aprender”, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos. (FREIRE, 1996, p.30-31)

[...] Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se e como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 1996, p.22)

Em comunidade, são desenvolvidas são capacidades que proporcionam um amadurecimento individual e grupal de forma simultânea e compartilhada, interessantes a uma educação mais ativa e participativa a qual pode ser contributiva para a dimensão social democrática. Leva-se em conta o outro, a ética e o próprio autoconhecimento. Tal acepção pode ser mais bem compreendida quando vinculada à análise da democracia em Lipman (1995).

2.3 A COMUNIDADE DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA LIPMANIANA

Ao abordar o conceito de democracia sob o olhar de Lipman, é inevitável e importante ressaltar que grande parte de seu pensamento sobre este tema derivou das ideias de John Dewey. Conforme observado anteriormente, este foi uma das bases teóricas de Lipman, devido a pressupostos que vão muito além da localização, mas, estão relacionados ao pragmatismo, corrente filosófica próxima ao experienciar e fazer filosófico. Em razão disso, ao longo de este tópico, serão

apresentadas algumas aproximações, entre estes dois referenciais, tão imprescindíveis para uma visão mais abrangente do sentido de democracia.

Para Lipman, a democracia “é a forma de disposição social que pode melhor promover a qualidade de vida para todos os seus membros.” (LIPMAN, 1995, p. 354). Isto porque envolve o raciocínio, a deliberação, o julgamento, a investigação, a educação e a vida comunitária permeada pelo diálogo, pela moral e pela ética na busca do que é considerado melhor para todos. (LIPMAN, 1995, p. 354) Esclarecemos que esta busca é constante, dinâmica, muitas vezes divergente, mas também dialogada e consensual.

Um primeiro ponto é que, para ele, a democracia requer que seus cidadãos sejam raciocinantes, então, o pensar crítico é um dos meios necessários a fim alcançar a meta de uma sociedade democrática. (LIPMAN, 1995, p.159). Isto porque, conforme o pensamento Lipmaniano, “o indivíduo pensante é tão importante quanto a sociedade que questiona” (LIPMAN, 1995, p. 159). De acordo com sua concepção, o pensar é elementar e utilizado nas mais variadas experiências dos indivíduos. Porém não é qualquer tipo de pensamento a que se refere, mas aquele marcado pela curiosidade, criticidade, criatividade, curadorismo, investigação e rigorosidade. Caracterizado por ser consciente das causas e consequências das situações e experiências. Isto significa um pensamento que resulta na libertação da rigidez intelectual, o qual concede aos indivíduos o poder de escolha e de ação sobre as alternativas que podem ser fontes da liberdade intelectual (LIPMAN, 1995, p.158). Assim como Dewey (1979, p. 152), Lipman acredita que conhecer as consequências das ideias é conhecer seu significado, o qual se encontra nos aspectos práticos:

A reflexão sobre a prática pode, portanto, envolver o esclarecimento de suposições e critérios predominantes assim como a consistência entre estes princípios e a prática corrente. Isto pode levar-nos a um confronto com estes problemas e não só esclarecê-los, como pode envolver, também, a instituição de fato destas mudanças e não somente a proposta de tais mudanças; pois, afinal, a reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções adequadas. (LIPMAN, 1995, p. 27)

Em vista disso, é possível depreender, então, uma correlação entre ação e pensamento, os quais constituem subsídio fundamental para a democracia e para as pessoas inseridas nela. O raciocínio para ele, “é o pensamento que é

determinado tanto por regras que foram aprovadas pelo julgamento ou que é orientado por critérios de tal modo que o julgamento está necessariamente envolvido.” (LIPMAN, 1995, p. 100).

Sendo assim, um segundo aspecto necessário à democracia de Lipman, é o julgamento, o que de acordo com ele são “determinações que emergem, no curso, ou na conclusão, de um processo de inquirição³⁵” (LIPMAN, 1995, p. 100). O julgamento requer que seja prestada uma atenção correta aos procedimentos. Seu fortalecimento envolve a prática de uma ampla variedade de procedimentos, sendo alguns extremamente decisivos, como, a redução de preconceitos, a classificação, a avaliação, a identificação de critérios, a análise de contextos, o raciocínio análogo, a autocorreção, a sensibilização para as consequências adaptando meios e fins e o ajuste das partes ao todo (LIPMAN, 1995, p. 98). Diante do exposto, depreendemos que para que o julgamento exista é necessária a deliberação, mediante o diálogo e a investigação em comunidade. A deliberação é conforme Lipman (1995, p. 97) “[...] o questionamento que ainda não chegou ao estágio da afirmação; ela representa a correção do pensamento e envolve o raciocínio. É através da deliberação, portanto, que aprendemos a ser razoáveis e justos.” A deliberação então é o estágio anterior ao julgamento. Ela tem um papel importante, pois é utilizada para alcançar uma decisão, o que é frequentemente necessário em uma democracia. Ela envolve a razoabilidade, princípio baseado no raciocínio, na coerência, prudência e ponderação e a justiça, particularidade associada ao respeito e equidade em relação aos cidadãos. Da deliberação ao julgamento há uma transição e do julgamento a ação outra transição, logo, os dois conceitos passam por processos que, conforme Lipman, precisam ser trabalhados em contexto de sala aula mediante uma comunidade empenhada na investigação, caso o objetivo seja uma educação democrática:

Não obstante, na sociedade como um todo e na sala de aula que é a sementeira da sociedade como um todo, o lugar por onde devemos começar é com a deliberação. [...] a dimensão cognitiva da prática democrática é melhor representada por aquela característica do processo investigativo, melhor identificada como a transição da deliberação ao julgamento. (LIPMAN, 1995, p. 361)

³⁵ Aqui Lipman refere-se ao processo de pensamento, investigação, inferência.

Desta forma, a democracia conforme Lipman, deve começar na sala de aula mediante o deliberar, já que sua concepção compreende um educar na e para a democracia (LIPMAN, 1995, p. 355). O processo de estímulo da deliberação envolve várias ações como, a facilitação da aquisição de componentes do julgamento, o raciocínio bem fundamentado; a capacidade de observar diferenças entre coisas que são consideravelmente semelhantes e semelhanças entre coisas que são consideravelmente diferentes; o desenvolver um sentido de perspectiva e sentido de proporção; o estímulo a disposições como imaginar, questionar e ser crítico; o desenvolvimento da capacidade para formar e analisar conceitos e argumentos; e a sensibilidade para uniformidades e diferenças contextuais (LIPMAN, 1995, p. 98).

A democracia tem uma dimensão cognitiva de sua prática a qual é representada pela característica do processo investigativo, o qual Lipman afirma que é perpassado pela educação:

Na medida em que a sociedade é produto das escolas, a qualidade de sua democracia refletirá a qualidade dos seus processos educativos. Quando a educação se transforma em educação como investigação e educação para a investigação, o produto social desta mudança institucional será a democracia como investigação e não meramente democracia. (LIPMAN, 1995, p. 355)

Lipman (1995), assim como Dewey (1979) e Teixeira (1968), defende que a educação depende do ideal de sociedade que se tem em mente, isto é, impacta e é impactada por ela, porém, diferentemente dele, relaciona explicitamente o conceito de investigação à democracia. Além, de atribuir a sociedade como produto das escolas, o que Dewey afirmou ser insuficiente, pois segundo sua concepção, é um processo bem mais amplo, caso o objetivo seja uma sociedade democrática. O que se pode levar em conta é que ambos afirmam que a educação e a escola são um bom começo para o caminhar rumo a uma democracia mais ampla do que é vivida e observada hoje em dia. Esta investigação a que Lipman se refere, de acordo com o trecho observado, é a busca dos significados da experiência, isto é, a sua reinterpretação e reflexão com base nas causas e consequências, um diálogo entre as experiências anteriores e futuras, em que Dewey é análogo: “[...] a noção de democracia como investigação quando compreendida juntamente com a comunidade de sala de aula como sementeira da

investigação, sugere a democracia participativa orientada pela inteligência defendida por Dewey”. (LIPMAN,1995, p. 365). Para Lipman, o investigar deve acontecer em comunidade, começando pela sala de aula, a qual deve converter-se em uma Comunidade de Investigação, isto é, em um grupo de pessoas as quais estão dispostas a explorar juntas problemáticas comuns às experiências de cada participante. É uma comunidade que possui o interesse comum de investigar, isto é, questionadora, interativa, colaboradora e pesquisadora. Para ele, semelhantemente a Dewey “[...] a sala de aula deve ser um microcosmo da Grande Comunidade³⁶, e se conseguirmos chegar a esta Grande Comunidade, é necessário em primeiro lugar, estabelecer microcosmos” (LIPMAN, 1995, p. 373). Lipman conclui que “As escolas da atualidade irão gerar a sociedade do futuro.” (LIPMAN, 1995, p. 373). Isto é, elas podem viabilizar a formação dos microcosmos, que são como pequenas representações, não cópias, semelhantes do todo, que seria a Grande Comunidade. Porém, este processo requer uma transformação radical das escolas:

[...] A sociedade plenamente democrática será a Grande Comunidade, sendo os dois aspectos dominantes a investigação sem obstáculos e a comunicação livre. A fim de equipar os estudantes para a cidadania em uma sociedade desta natureza, as próprias escolas terão que tornar-se democráticas. Isto implica em uma reestruturação da constituição social das escolas, assim como de cada sala de aula individual, pois não podemos preparar crianças para a meta da cidadania democrática participativa, a menos que empreguemos meios que sejam coerentes com esta meta. (LIPMAN, 1995, p. 373).

Assim, como Dewey, Lipman enfatiza que a democracia é um meio e um fim, pois para chegar-se a uma sociedade democrática são necessários meios democráticos, os quais são perpassados fundamentalmente pela educação. O objetivo dessa educação deve ser a propiciação de cidadãos cada vez mais reflexivos diante das demandas sociais:

Nossos cidadãos precisam, igualmente, de acesso enquanto estão nos seus anos de formação, às fontes intelectuais que estão pouco satisfeitas com a democracia em sua versão contemporânea. Mas

³⁶ “[...] o conceito deweyano de comunidade consiste antes em uma concepção [...] de vida comunal, isto é, em um certo modo de vida a ser perseguido como um ideal ético ou moral. [...] a democracia para Dewey possui os mesmos pressupostos que a comunidade, quais sejam, a participação, a educação e a comunicação.” (POGREBINSCHI, 2004, p. 45).

precisa compreender também o paternalismo que os privou de qualquer oportunidade de incorporar a tradição do pensar crítico às suas próprias reflexões políticas. (LIPMAN, 1995, p. 364)

Tal viabilização da reflexão em geral e política, pode ser propiciada pela transformação dos currículos escolares. Diante disso, Lipman traz algumas sugestões para essa modificação: eliminar o excesso de algumas disciplinas que são justificadas às custas de outras, reduzir a fragmentação endêmica do currículo e introduzir disciplinas como a filosofia, ou outras áreas humanas e artísticas (LIPMAN, 1995, p. 364). Analogamente a Dewey, Lipman reconhece a importância das humanidades para o estímulo de uma democracia, pois justifica que são importantes para a produção de julgamentos. Segundo ele, o processo educativo voltado para o viver e pensar democrático, marcado pela investigação sem obstáculos e a comunicação livre, deve iniciar desde a infância, e/ou durante os anos de formação, pois, “[...]mais tarde, é tarde demais” (LIPMAN, 1995, p. 366). Isto não quer dizer que o fazer filosófico não seja possível na idade adulta, mas que é proveitoso se realizado desde a infância, já que muitos pressupostos e equívocos de raciocínio seriam abordados em seu período de elaboração, trama a ser tratada a seguir.

3 CAPÍTULO II – ESCOLA E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Antes de mais nada, ao debruçar-nos sobre a temática escola e educação democrática, é preciso explicitar que de acordo com Lipman (1995), a relação entre educação e democracia, neste caso compreendendo também o conceito de escola, envolve primeiramente uma relação de meios e fins em vista, isto é, que se alteram dependendo da investigação. Esta relação envolve uma dependência ideológica entre seus termos, o que quer dizer, que com uma mudança mínima do conceito de democracia, têm-se uma alteração no conceito de educação e uma mínima mudança no conceito de educação repercute em uma transformação no conceito de democracia, influenciando no que seria a educação democrática (LIPMAN,1995, p.355).

Diante disso, ao depararmos sobre a importância dessa relação, depreendemos que a concepção sobre os conceitos escola e educação e seu imbricamento com a democracia é determinante, pois dependendo da tendência epistemológica, da escola ou dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, podem-se alcançar meios e fins totalmente opostos, o que requer um aprofundamento sobre eles, se o que almejamos é uma coerência. Isto é justamente o que nos propomos a seguir ao versar sobre diferentes visões de escola e consequentemente de educação.

3.1 A ESCOLA E A EDUCAÇÃO PAUTADA PELO PARADIGMA TRADICIONAL

Após a compreensão do que seria a democracia, segundo um olhar lipmaniano, faz-se imperativo, conforme visto anteriormente, um esclarecimento do que consiste a escola e a educação. De acordo com uma perspectiva tradicional, a escola consiste em um sistema de educação, um lugar onde as crianças e jovens vão para aprender habilidades básicas como “[...] ler, escrever, fazer operações aritméticas e aprender matérias [...]” (LIPMAN,1995, p. 11). Consiste em uma sistematização com uma emanção racionalizada de autoridade, ou seja, possui a organização de hierarquias conforme uma lógica racional específica (LIPMAN,1995).

Ela é também uma das três instituições principais da sociedade ocidental, as quais são: a família, a escola e o estado (LIPMAN,1995, p.19). A família exprimindo os valores privados institucionalizados, o estado os valores

públicos institucionalizados e a escola a imbricação de ambos (LIPMAN,1995, p. 19). Em função disto, e a sua potencialidade de influenciar as gerações futuras constitui um campo de batalha, já que cada instituição tenta moldar as sucessivas personalidades de acordo com a sua imagem (LIPMAN,1995, p. 19). Segundo Lipman (1995, p.19), a escola é geralmente observada como a mais importante das três instituições, pois mediante ela os diferentes sujeitos tentam deixar o seu legado no futuro; em decorrência disso, muitos tentam controlá-la tendo em vista seus próprios objetivos (LIPMAN,1995, p. 19).

Consideramos que esta concepção tradicional de escola é a que majoritariamente rege as escolas brasileiras (SAVIANI, 1991), e regeu as escolas estadunidenses do contexto de Lipman (1995). Tal tendência tradicional de escola está baseada em um pensamento conservador de educação, isto é, mantenedor das principais práticas e técnicas escolares desenvolvidas desde o início da constituição desta (ARANHA, 2006; GHIRALDELLI, 2009; MANACORDA, 2004). Conforme observado anteriormente, ela está baseada em um paradigma padrão de ensino no qual a educação é vista como a simples transmissão de conhecimentos daqueles que são considerados detentores do conhecimento, neste caso os professores, para aqueles que supostamente não os detém, os alunos (FREIRE, 1987). É uma concepção que compreende uma relação vertical e desigual entre docentes e discentes com respeito ao saber. Conforme Freire³⁷ (1987), é uma convicção que transfigura à educação a mesma estrutura de um banco, canalizado por um depósito corrente de informações desprovidas de uma elaboração profunda, contextualizada e ativa dos conteúdos. Sendo estes, respectivos unicamente ao mundo, à objetividade, em detrimento dos sujeitos; julgados como impecáveis, inteligíveis, e exatos não permitindo a dubitação e variabilidade de interpretações sobre um mesmo tema (LIPMAN, 1995, p. 29-30). Permanecendo dispostos em matérias que não são coincidentes e que unidas compõem o cosmos, a gama de conteúdos, a serem trilhados (LIPMAN, 1995, p.29-30).

A confiança neste tipo de paradigma, segundo Lipman (1995), gerou em seu tempo, e pode engendrar futuramente, uma série de problemas em relação à

³⁷ Paulo Freire, autor brasileiro que possui uma concepção de educação progressista semelhante à concepção de educação de Matthew Lipman apesar das diferenças culturais. A perspectiva educativa de Freire é marcada por uma relação horizontal entre professor-aluno, a presença de discussões sobre temas de interesse e a indagação diante de situações problemáticas. (LIBÂNEO,1983; LUCKESI, 2005).

educação em geral. Como por exemplo, a compreensão de que a escola constitui um ambiente raramente estimulante, interessante e motivador (LIPMAN, 1995, p 24.). Sendo um espaço inerte e determinado onde tudo é comum, óbvio e evidente, diferentemente do ambiente familiar (LIPMAN, 1995, p.22-23). Isto justifica-se pelo fato de que ao explorar cada canto desconhecido de seu lar, a criança se depara com um contexto no qual a maioria das coisas não foi revelada, inclusive a linguagem. O que difere totalmente do ensino escolar, já que nele há a tentativa insistente da aprendizagem das sistematizações mais elaboradas conquistadas pela humanidade em detrimento dos meios, conforme Lipman (1995, p. 31):

John Dewey estava convencido de que a educação fracassara por ser culpada de um estúpido 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.

Com isso, depreendemos que na escola, pautada pelo paradigma tradicional, o conhecimento é oferecido, pronto, já no ambiente doméstico, apesar de suas limitações de espaço, falta de amparo científico e sistemático, e a imposição de valores, que pode acarretar em produções ou julgamentos pouco elaborados ou fundamentados, há, em princípio, uma possibilidade maior de experimentação. O que é facilmente entendido quando compreendemos que o objetivo desse tipo de educação, o tradicional, é o de disseminar conhecimentos e não proporcionar a viabilização de experiências significativas, principalmente as partilhadas. Neste contexto, todo o exercício do estabelecimento de condições, a determinação associações e criação de problemas e objetivos sequer é nomeado ou mediado pelo professor (DEWEY, 1953).

Diferentemente da pedagogia da Comunidade de Investigação apresentada por Lipman, a educação baseada em paradigma padrão, proporciona

fórmulas, e exercícios mecânicos que têm o objetivo de produzir sujeitos supostamente pensantes, sem que estes tenham que esforçar-se muito durante o processo inquiritivo, conforme o advertido por Teixeira (1968, p.48):

Seleção e organização das experiências escolares não representarão, porém, nunca dar prontinhos às crianças os resultados formulados pelos adultos em seus compêndios finais.

O que resulta em algo contraditório, pois para um pensar comprometido com a criticidade e a criatividade é preciso algum tipo de processamento ativo por parte de quem os realiza (DEWEY, 1979; LIPMAN, 1995,1994). Conseqüentemente, tal manobra pode conceber estudantes desmotivados que desvalorizam o processo de aprender e se frustram com a educação, propiciando as seguintes afirmativas:

Os conhecimentos que adquirimos nas escolas [...] não são relevantes para a vida; são relevantes somente para os testes que nos impedem ou permitem entrar na vida. Uma vez que fazemos um teste, os conhecimentos necessários para a sua realização podem ser abandonados sem mais consideração que jogar fora um copo de papel. (LIPMAN, 1995, p. 152)

Desta forma, é possível notar um desapontamento quanto à função educativa do paradigma tradicional que prepondera nas escolas conservadoras. Bem como perceber que não sucede uma apreciação do pensar elaborado ligado à vida e aos valores intrínsecos, pertencentes aos sujeitos da aprendizagem. Pelo contrário, ocorre a propiciação de um espaço contribuinte para a defasagem do raciocínio e o sentenciamento, o qual determina um passar pela escola e pela vida, principalmente pelas crianças, marcado por um mundo que almeja e reivindica mais lógica e racionalidade que se é capaz de proporcionar (LIPMAN, 1995, p.54).

Em suma, tais problemáticas apontavam uma avaria na função capital da escola que é de proporcionar uma educação que viabiliza um “pensar bem” (LIPMAN,1995, p.13) e experiências que possam propiciar aprendizagens e constituir a própria vida (LIPMAN,1995, p. 348). Havia no contexto de Lipman, frequentemente a queixa de que “[...] aqueles que emergiam do sistema sabiam pouco ou nada que valesse a pena saber” (LIPMAN, 1995, p. 151) o que explicitava cada vez mais que todo o sistema escolar estava em crise. Em vista disso, ele, ao

deparar-se com tal situação sugeriu uma nova forma de conceber a escola, ou melhor a educação, pautada por um paradigma reflexivo, que para o seu experienciar requer uma transformação total do sistema educacional.

3.2 A ESCOLA COMO UMA COMUNIDADE DEMOCRÁTICA

Com base na ótica de Lipman (1994, 1995), podemos inferir que primeiramente as escolas deveriam ser instituições que possuem o objetivo de prover uma educação para o pensar, voltadas para a oportunização de experiências significativas em seu processo educativo com o auxílio a formação de melhores julgamentos a fim de que seus estudantes possam modificar suas vidas de maneira mais criteriosa, com experiências estéticas enriquecedoras, como o reiterado por Teixeira:

Com efeito, a escola e, na escola, o programa, são apenas partes de um todo: o processo educativo por que passa o homem desde que ingressa na vida. Nesse processo, o característico essencial é que as experiências passadas afetam o presente, transformam-se e, por meio dessa transformação, reagem sobre o próprio futuro. Processo, assim, contínuo e progressivo, em que o homem e o seu meio mutuamente se influenciam, modificando a própria vida. Tanto melhor, tanto mais perfeito é, quanto mais concorre para a transformação e ampliação da vida. (TEIXEIRA, 1968, p.59).

Desta forma, necessitariam ser ambientes que pudessem promover um ciclo de pensamento reflexivo sobre as experiências que é um meio para o julgamento moral. Instituições que se caracterizam como locais nos quais os estudantes vão para aprender além das habilidades corriqueiras, como entidades nas quais acontece o desenvolvimento de pensadores autônomos, isto é, aqueles que refletem por si mesmos e não repetem simplesmente o que outras pessoas dizem ou pensam, mas que fazem seus próprios julgamentos com base em argumentos que formam a sua própria visão do mundo e elaboram suas próprias concepções sobre o tipo de sujeitos que almejam ser e como gostariam que o mundo fosse (LIPMAN, 1995, p. 23, 358).

Assim, de acordo com Lipman (1995, p. 11), as escolas deveriam ser um ambiente de fortalecimento do pensamento da criança, que impulsiona uma reflexão consciente de suas causas e consequências, que se conscientiza do

significado e das condições sobre as quais as ideias são pensadas e as práticas realizadas. Como um refletir que possui como objetivo a libertação da rigidez intelectual, com o intuito de escolher agir considerando alternativas (LIPMAN, 1995, p. 23). Um lugar no qual acontece uma avaliação mais criteriosa da capacidade de raciocinar, que busca descobrir se seus estudantes são capazes de realizar julgamentos baseados naquilo que sabem e não apenas se sabem ou não. Espaços que explicitam a divergência entre pensamentos complexos, coerentes, intensos, abrangentes, bem fundamentados, imaginativos, livres e pensamentos comuns, insípidos, supérfluos, monótonos e desinteressantes. Que vão em contracorrente a algumas perspectivas psicológicas³⁸ que afirmam que as crianças não são capazes de lidar com as ideias (LIPMAN, 1995, p. 358). Sendo assim, locais nos quais aconteça o fortalecimento do raciocínio e do julgamento³⁹, indo em direção oposta aos simples julgamentos baseados em pensamentos não críticos, fracos, amorfos, capciosos, acidentais e não estruturados, através da deliberação, do questionamento, do sentido ampliado e diversificado destes, isto é, abordando as colocações críticas e criativas, específicas e universais, estéticas e baseadas em princípios, entre muitas outras, tão importantes para a promoção da cidadania (LIPMAN, 1995, p. 373).

Para Lipman (1990-1998) é importante que as escolas sejam organizações baseadas na razão e na razoabilidade⁴⁰ que ao pensarem em seus

³⁸ “[...] o piagetismo, a força dominante em psicologia infantil de 1930 a 1970. Piaget sustentou que a vida mental de crianças pequenas era “concreta” – perceptual e afetiva. Elas não eram capazes de lidar com ideias abstratas, que em sua ignorância eram distorcidas e interpretadas erroneamente. A educação era uma questão de o tempo trabalhar suas maneiras infantis de pensar, introduzindo-as na verdade – isto é, na maneira como os adultos compreendiam as coisas. Isto poderia significar que por volta do final do segundo grau, ou até mesmo na universidade, os alunos pudessem lidar com ideias. O efeito resultante foi de impedir o ensino do pensar crítico às crianças. Considerando a interpretação longitudinal e desenvolvimentista, as crianças pequenas não eram capazes de monitorar seu próprio pensar, de fornecer razões para suas opiniões ou de colocar em prática operações lógicas.” (LIPMAN, 1995, p.163-164)

³⁹ “Não parece exagerado afirmar que, segundo Aristóteles, se queremos que os alunos pratiquem um bom julgamento, devemos fortalecer sua compreensão, e se queremos que compreendam, devemos estimulá-los a deliberar.” (LIPMAN, 1995, p. 97). Além disso, o fortalecimento do julgamento envolve o trabalho de alguns procedimentos como: a redução de preconceitos, classificação, avaliação, identificação de critérios, a percepção do contexto, o raciocínio análogo, a autocorreção, a sensibilização para as consequências, a adaptação de meios e fins e o ajuste das partes ao todo. (LIPMAN, 1995). “Um bom caminho (mas, de maneira alguma, o único) para o julgamento é aquele que passa pela compreensão ampliada que é, em si mesma, o resultado da deliberação.” (LIPMAN, 1995, p.101)

⁴⁰ Sobre a razão e a razoabilidade: são termos, que apesar de suas diferenças, são “noções, complementares. Assim, é bastante plausível conceber o pensamento crítico, quando isolado, como um empreendimento que mostra racionalidade mas, quando em interação com os pensamentos criativo e cuidadoso, o pensamento crítico pode ser compreendido como busca da razoabilidade.

currículos quanto a pertinência de seus conteúdos ou metodologias façam o exercício de refletir “[...] que cada aspecto da educação deve ser, em princípio a qualquer custo, racionalmente defensável. Devem existir razões melhores para usar este currículo, estes textos, estes testes, estes métodos de ensino do que usar alternativas para os mesmos.” (LIPMAN, 1995, p. 21).

É relevante que as escolas constituam um universo problemático que convide à investigação, o questionamento reflexivo, que estimule o pensamento, provoque o encantamento e a ação. Nas quais o seu ponto forte seja sua excepcionalidade evocativa de inquietar a criança quanto à linguagem e ao pensamento, estimulando o entendimento de que a aquisição da palavra a conduzirá a uma interação mais plena na vida e nas práticas da sociedade em geral (LIPMAN, 1995, p. 23).

Em relação ao seu papel, atuem como uma instituição de transição, ou seja, que representa parcialmente um equivalente à família da qual os infantes estão eclodindo e podem experimentar, e parcialmente um correspondente para a sociedade mais ampla na qual se estabelecerão. Ao mesmo tempo, constituam um espaço auxiliador no desenvolvimento linguístico, já que o contexto familiar, apesar de naturalmente excitante, raramente desempenha uma interlocução disciplinada e coerente como o oportunizado na sala de aula. É importante que as escolas resultem em um ambiente conceitualmente instigante, propício a um clima adequado para o desenvolvimento de habilidades intelectuais (LIPMAN, 1995, p.358).

Enfim, que sejam voltadas para um paradigma reflexivo no qual a educação é o fruto da participação em uma Comunidade de Investigação mediada pelo professor entre cujos desígnios esteja o desdobramento da compreensão e do julgamento adequado; em que os estudantes sejam instigados a refletir sobre o

[...] na maior parte das vezes, a razoabilidade contém certas características que a racionalidade pode precisar, mas não possui. As exigências da razoabilidade são particularmente aplicáveis às deliberações. De acordo com Rawls, as deliberações políticas são governadas pelos seguintes preceitos: visam chegar a um acordo razoável: não é razoável acusar os outros de discriminação ou parcialidade sem uma base sólida. É razoável esperar discordâncias nas questões básicas. É razoável atribuir boa-fé aos outros apesar das discordâncias.” (LIPMAN, 1998, p.2,3)

A razoabilidade é um tipo de pensamento que leva em conta o dar razões que é uma questão importante para a deliberação. Aqueles que usufruem da razoabilidade são “abertos para aceitar soluções de cooperação social desde que tenham a segurança de que seus concidadãos aceitem essas mesmas soluções.” (LIPMAN, 1998, 5,11). Sujeitos racionais e razoáveis “estariam prontos a dar razão de suas opiniões e a substituir razões mais frágeis por outras mais consistentes.” (LIPMAN, 1998, p. 11)

mundo quando a apreciação que se têm a respeito dele demonstra ser ambíguo, equívoco e inefável; onde pressupõe-se que as disciplinas são inacabadas; nas quais o posicionamento do professor assuma sua falibilidade e conseqüentemente com isso decorra uma dialogicidade, uma horizontalidade nas relações, ou melhor, um círculo; um contexto no qual haja a esperança de que os alunos irão desenvolver cada vez mais o seu pensamento e sua aptidão de serem criteriosos mediante um enfoque na percepção de relações e não a pura aquisição de informações (LIPMAN, 1995, p. 29). Um ambiente no qual seja possível uma discussão saudável de conceitos e temas de interesse, que formam parte da realidade dos educandos, além da experimentação imbricada dos mesmos a fim de obter algum tipo de esclarecimento social.

Portanto, diante do exposto, é possível inferir que a consumação de comunidades investigativas em sala de aula é significativa para uma aproximação dos ideais do paradigma reflexivo. Uma forma de viabilizar e facilitar a realização destas comunidades em sala de aula, conforme Lipman (1995, p. 349-351) é projetá-las em cinco momentos, os quais são relativamente distintos, podendo adequarem-se a diferentes contextos. O primeiro deles consiste na apresentação do texto: basicamente corresponde a um momento introdutório no qual as características de um texto, geralmente filosófico, são exploradas, além da leitura. Este pode ser, por exemplo, uma história sobre a Comunidade de Investigação. Neste processo, o texto é analisado sob vários ângulos como por exemplo: modelo no tocante a modos de proceder que estimulam o bem pensar em comunidade, espelhando e examinando valores e iniciativas de gerações passadas, como mediador entre a cultura e os indivíduos, dispositivo característico da percepção que traz em seu interior reflexões mentais, exprimindo as relações humanas de forma mais inteligível possível para relações lógicas (LIPMAN, 1995, p. 349-350). Em suma, é feito um exercício de reflexão sobre o texto antes da leitura em si, que muitas vezes pode auxiliar o seu entendimento e contextualização. Em continuidade, em um ato seguinte, é feita a leitura, que é realizada por revezamento e em alta voz, neste período são observadas e experimentadas as implicações éticas de intercalar entre a leitura e a audição, a reprodução oral do texto escrito, o revezamento como uma partilha do trabalho representando o início da comunidade de sala de aula, além, da internalização gradativa dos hábitos de pensamento das personagens

fictícias e a descoberta de que o texto é significativo e pertinente. (LIPMAN, 1995, p. 350).

Em um segundo momento é feita a agenda, isto é, a eleição e organização de temas para o diálogo. Primeiramente, então, é reservado um tempo para a apresentação de perguntas, as quais consistem no retorno inicial da classe ao texto. Com isso, é realizada uma identificação por parte do professor dos nomes dos participantes que realizaram contribuições, a disposição por eleição e consenso da ordem dos temas a serem discutidos existindo uma cooperação entre professor e alunos, o mapeamento das áreas de interesse dos alunos mediante a observação da agenda como prognóstico dos assuntos que os alunos qualificam como importante no texto e como manifestação das necessidades intelectuais dos grupos (LIPMAN, 1995, p. 350).

Em um terceiro período, acontece o fortalecimento da comunidade através do diálogo. Este processo de fortalecimento acontece devido a alguns fatores que ocorrem durante a discussão, como por exemplo: a solidariedade grupal mediante o respeito ao pensamento do outro, seja em relação ao momento das colocações feitas pelos companheiros como o conteúdo compartilhado em si; a preeminência da atividade sobre a reflexão; o tratamento de divergências e a procura pela compreensão; o fomento de habilidades cognitivas como por exemplo as suposições, generalizações e exemplificações; o aprender a empregar instrumentos cognitivos, como por exemplo, razões, critérios e conceitos; a união dos participantes no raciocínio cooperativo, ponderando a partir das ideias do outro, apresentando contraexemplos, etc; a internalização do proceder intelectual público da comunidade ao apreender as formas como os colegas corrigem-se mutuamente até que cada um se converta sistematicamente autocorretivo; o tornar-se gradativamente mais sensível às variantes significativas das diferenças de contexto; e finalmente, o trabalho do grupo de maneira comunitária, seguindo o argumento para onde este conduz (LIPMAN, 1995, p. 350-351).

Em um quarto momento, é realizada a utilização de exercícios e planos de discussão tendo em vista a investigação e o aprofundamento filosófico. Para isso, é utilizado um repertório de questões da tradição acadêmica, o que para Lipman é aconselhável recorrer a orientação profissional; a captação da metodologia da disciplina pelos estudantes, seja a filosofia ou sejam outras; a provocação à

abertura dos alunos para outras opções filosóficas; a concentração sobre problemas particulares de modo a incitar a produção de julgamentos práticos; e por último, encorajar a investigação analisar concepções reguladoras sobrepostas como a verdade, a justiça, a bondade, entre outras (LIPMAN, 1995, p. 351).

No quinto e último período são estimuladas respostas adicionais. Podendo estas manifestarem-se na maneira de contar ou escrever histórias, poesias, pinturas, desenhos, entre outras formas de expressão intelectual. A partir destes registros, são feitas algumas elaborações importantes como: a identificação da síntese do crítico e criativo no que se refere ao público e ao individual e o realce do significado que deriva com o julgamento fortalecido (LIPMAN, 1995, p. 351).

Para terminar, esclarecemos que os cinco momentos elucidados anteriormente foram apenas sugestões trazidas por Lipman (1995, p. 349-351) de como viabilizar e experimentar o filosofar em sala de aula.

Inferimos que a Comunidade de Investigação é uma pedagogia, uma concepção de educação não reduzida a uma metodologia, que possui grande potencial na viabilização de todas as qualidades elencadas anteriormente, as quais em um primeiro momento podem parecer inalcançáveis. Porém, com a experiência comunitária é possível notar que este tipo de educação é mais acessível⁴¹ do que se possa imaginar, já que não fica reduzida a técnicas específicas, mas é aberta a diferentes realidades. Nesta não se esperam unicamente dados ou conclusões, mas sim almejam-se experiências.

Diante do exposto, deduzimos que para Lipman (1995, p. 355-356) uma premissa para que a educação seja qualitativa é a democracia, isto é, ela constitui um componente elementar acerca do significado de uma educação considerada idônea. O que de acordo com o observado, são necessários alguns elementos que favorecem esse cenário como: a quebra na polarização quanto à credibilidade da detenção do conhecimento em sala de aula; a concepção de que as experiências prévias e o contexto de vida dos educandos são relevantes nos

⁴¹ VALE, Jocilaine Moreira Batista do. **O ensino da filosofia na educação básica: Uma experiência no município de Pacatuba a partir da perspectiva de Mathew Lipman.** 2019.

PEDROSO, Ana Maria Miranda; MALACARNE, Vilmar. **Filosofia para crianças: uma experiência no ensino fundamental público.** 2022. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2418-8.pdf>> Acesso em: 09 set.2022.

DOS SANTOS ALVES, Sandra; MURARO, Darcísio Natal. A experiência de pensar conceitos e o filosofar na infância na perspectiva de matthew lipman. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1-36. dez. 2020.

processos iniciais, intermediários e finais de ensino-aprendizagem; o princípio de que para que a educação seja relevante é crucial que os estudantes tenham seu direito de fala respeitado a fim de expressarem seus posicionamentos com gentileza e intuito de colaboração com os outros; o reconhecimento e a humildade por parte dos docentes quanto a sua falibilidade atrelada à noção de que isso resulta em riqueza para a sua formação; de que eles assim como seus educandos, como alega Freire (1951), possuem potencial tanto de aprender quanto de ensinar e que para isso avidez e disposição são necessários. Com isso, depreendemos que a comunidade investigativa possibilita a presença da democracia na educação e consequentemente o movimento inverso da educação na democracia, pois de acordo com Dewey (1979, p. 93) “O amor da democracia pela educação é um fato cediço”. O que não significa que a simples realização de atividades grupais seja facilitadora de experiências educativas democráticas, mas que para isso é preciso que atitudes democráticas façam parte da vida dos educandos; conforme Lipman e Dewey a sala de aula precisa ser a própria Comunidade de Investigação:

Dewey percebeu, porém, o que muitos defensores da cooperação em sala de aula ainda não perceberam: a comunidade em sala de aula não é o suficiente. A sala de aula deve ser convertida em uma comunidade de investigação. Deve ser uma comunidade questionadora, uma comunidade interativa, colaboradora e pesquisadora. No surgimento de injustiças e equívocos dentro da comunidade, estes devem ser tratados como problemáticos e tratados de maneira racional e experimental, como seria qualquer outra questão problemática. Em suma, para Dewey a sala de aula deve ser um microcosmo da Grande Comunidade, e se conseguirmos chegar a esta grande comunidade é necessário, em primeiro lugar, estabelecer estes microcosmos. As escolas da atualidade irão gerar a sociedade do futuro. (LIPMAN, 1995, p. 373)

Percebemos que com as comunidades de investigação e seu tipo de diálogo, é possível viabilizar a experimentação em seus diversos tipos, a descoberta de significados e um *continuum* (DEWEY, 1979, p. 153,159) os quais são relevantes para um interesse motivado para um refletir e agir mais democrático. Em palavras mais simples, com elas é possível experienciar o que seria uma mini-sociedade na qual é possível identificar e passar pelos possíveis dilemas e potenciais de uma sociedade rumo à democracia (LIPMAN, 1995, p. 373), o que compõe parte da

dimensão social da prática democrática. No entanto, para que isto seja viável, é necessário que a seguinte ideia de democracia seja um axioma:

A explicação superficial é que um governo que se funda no sufrágio popular não pode ser eficiente se aqueles que o elegem e lhe obedecem não forem convenientemente educados. Uma vez que a sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a aceitação e o interesse voluntários, e unicamente a educação pode criá-los. Mas há uma explicação mais profunda. Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada. (DEWEY, 1979, p. 93)

Conforme o observado, neste ponto, é possível reconhecer nitidamente a vinculação entre democracia e educação citada primeiramente por Dewey, assim como o perigo e a discrepância entre os proselitismos e a democracia, também entre estes e a educação. As formas democráticas de educação, assim como a democracia, não admitem maneiras abusivas para a sua efetivação, mas em contrapartida são receptivas com a liberdade de expressão, ação e pensamento. O que se pretende destacar é que diversamente ao que se presume como um avanço democrático, aqui é considerado como primário, limitado, se for a única medida democrática de uma nação. A democracia sob estas lentes não se reduz ao sufrágio, o que não nega sua relevância, mas vai além de um sistema político. Ela compreende uma ideia de democracia, que envolve a essência do conceito (POGREBINSCHI, 2004). Esta é considerada profunda e integral, pois não pode ser elucidada mediante o Estado, por melhor que ele seja, isso devido à sua transcendência em relação a ele (POGREBINSCHI, 2004). Esta concepção de democracia, a qual pressupõe um modo de vida, encontra-se sincronizada em todos os modos de associação humana dentro da sociedade atingindo-os mutuamente e para que ela possa ser empreendida precisa produzir consequências nas diferentes formas de associação das pessoas como, a família, a escola, a religião, o trabalho, entre outras (POGREBINSCHI, 2004). Já a democracia, enquanto sistema de governo, com seus arranjos políticos e instituições governamentais consiste tão só em um mecanismo reservado a garantir canais de operação e viabilização desta ideia de democracia (POGREBINSCHI, 2004).

Desta forma, aferimos que a Comunidade de Investigação possui uma compatibilidade com a visão ampliada de democracia, visto que fornece:

[...] um núcleo que tanto representa quanto antecipa uma sociedade composta de comunidades participativas – uma sociedade que é uma comunidade destas comunidades. A comunidade de investigação representa a dimensão social da prática democrática, pois tanto prepara o caminho para a implementação extensiva desta prática como é simbólica dos potenciais que podem transformar esta prática. (LIPMAN, 1995, p. 355)

Ela é um componente importante, pois não só transparece a prática democrática, com suas dificuldades e avanços em seu percurso, mas também prepara os trilhos para que isso aconteça. Além disto, como ponto central e pré-concebido anteriormente, ela consiste no elo entre a democracia e a educação, pois segundo Lipman (1995, p. 361) “[...] devemos compreender a Comunidade de Investigação como a interseção embriônica da democracia e da educação.” devido a sua capacidade tanto de gerar democracia, quanto educação e o imbricamento de ambas. Portanto, sob esta perspectiva, a sala de aula assume ser um espaço favorável em direção a sociedades mais democráticas, ou seja, têm papel importante na passagem de uma democracia liberal para uma democracia forte. O que significa, a passagem de uma sociedade na qual a participação dos indivíduos é restringida à particularidade da cabine de votação para outra em que várias comunidades públicas formam uma comunidade democrática como um todo. Em decorrência disto, ao se pensar em educação conseqüentemente é realizado um exercício de reflexão acerca do tipo de sociedade que se almeja vislumbrar, já que, de acordo com Dewey (1979, p. 2), a educação contribui para a continuidade social. Portanto, ao pensar em educação democrática, pondera-se concomitantemente sobre sociedade democrática, o que fomenta uma necessidade de ampliação das comunidades investigativas de sala de aula para uma gama maior de instituições e tipos de associação realizadas em sociedade, compreendendo de forma mais aproximada ao que Dewey se refere ao aludir a Grande Comunidade.

Esclarecemos que o passo, da conversão da sala de aula em uma Comunidade de Investigação como um microcosmos, como se fosse uma pequena sociedade, não possui como objetivo reproduzi-la simplesmente, mas de consistir em um espaço rico de experiências e de futuras comunidades que se comunicarão umas com as outras. O que inclui a interação entre as diferentes salas, escolas,

instituições e da sociedade como um todo, o que constitui também parte da dimensão social da prática democrática. Conforme Lipman (1995, p. 359):

A comunidade de sala de aula pode desempenhar um papel mediador entre a família e a sociedade ou entre a formação cultural ou étnica específica de cada indivíduo e da sociedade como um todo. Mas pode mediar, também, entre pressões para solucionar problemas sociais através do consenso democrático, através da investigação científica.

Este constitui um movimento importante, pois segundo Dewey (1979), caminha contra a rigidez e inflexibilidade social e intelectual viabilizando a democracia investigativa defendida por Lipman (1995). A vinculação, graças a Comunidade de Investigação, entre democracia e investigação para ele é importante, pois intermistura o método da democracia que é consensual com o método da ciência que é racional. Sendo tal imbricação a formadora da dimensão cognitiva da prática democrática a qual é facilitadora da transição da deliberação ao julgamento e do julgamento a ação, os quais tem influência na aplicação do que se sabe ou pensa com o que se faz, tão significativos na educação e na consciência social e política. Com a viabilização de experiências democráticas de educação, marcadas pela deliberação e o diálogo em comunidade, os educandos, juntamente com a mediação do professor, são capazes de elaborar julgamentos com base nos quais podem agir dentro e fora de sala de aula, os quais terão influência em futuras experiências. Consideramos que este é um processo em que a liberdade de pensamento, expressão e ação são levados em conta oportunizando direitos fundamentais como o acesso à palavra, conforme Freire (1987) e Lyotard (1998) e à educação, de acordo com Teixeira (1968).

Segundo Lipman (1995, p.179), a investigação é um elemento relevante, pois necessita envolver a interrupção das convicções e a dúvida fazendo com que estados cognitivos passivos sejam constantemente desafiados ou abalados pelos atos mentais críticos ou criativos. É um tipo de investigação que realiza o processamento das experiências, ou seja, um meio que pode envolver o esclarecimento de suposições e critérios predominantes; a análise da consistência entre esses princípios e a prática corrente; o confronto com possíveis problemas que possam surgir e a instituição de fato de mudanças, não somente a proposta (LIPMAN,1995, p.66). Reconhecemos que é um movimento que requer esforço, uma

vez que a democracia e o questionamento, não são aliados naturais e precisam de luta na modificação das questões em investigação no que se refere a decisões ou recomendações (DEWEY,1979; LIPMAN,1995). O pensamento sobre a prática constitui um questionamento efetivo desta o que inclui e demanda intervenções adequadas, isto é, uma associação e coerência entre reflexão e prática, uma práxis (FREIRE, 1987) que pode repercutir em cidadãos mais conscientes de seu impacto social. Por outro lado, requisita docentes mais preparados para um trabalho mediador e ativo.

Outro ponto importante na questão do desenvolvimento da consciência social é que se pode fazer uso da Comunidade de Investigação para o combate de preconceitos e estereótipos. Os estereótipos são as crenças rígidas e inflexíveis que as ações e comportamentos injuriosos possuem em seu íntimo, são também, um amontoado de traços que todos os integrantes de um grupo social mantêm em comum, a despeito disto ser verdade ou não (LIPMAN, 1995, p. 368). Quando se pensa de forma estereotipada, são ignoradas quaisquer circunstâncias que possam ser inconsistentes com os estereótipos que são mantidos, quer dizer, o fundamento dos pensamentos estereotipados assemelha-se ao fundamento dos esquemas, conforme Lipman (1995, p. 370): “[...] o estereótipo, assim como o esquema, se autorrealiza, aceitando somente as provas que confirmam rejeitando ou ignorando quaisquer provas que podem vir a não confirmá-lo”. Por conseguinte, é frequente o pensar estereotipado manifestar-se sob a forma de atitudes “[...] injustas, tendenciosas e intolerantes [...]” (LIPMAN, 1995, p. 368) as quais podem, ou não, ser efetivadas em ações. O preconceito é formado pelos estereótipos e pode assumir três formas: as convicções preconceituosas, as atitudes preconceituosas e comportamentos preconceituosos (LIPMAN, 1995).

De acordo com Lipman (1995, p. 368) é relevante trabalhar estes temas em comunidade, pois o viver comunitário designa a preservação, atenção e o interesse pelas pessoas e pela sociedade. Entretanto, é algo que requer cuidado, já que entre o desinteresse, a desatenção e o preconceito, existe uma lacuna muito pequena. A abordagem dos preconceitos e estereótipos é importante também, pois a presença de preconceitos pode consistir em um sinal de alerta, já que sua origem “[...] é parte do resultado do declínio da comunidade.” (LIPMAN, 1995, p. 372) e suas

causas são estruturais, o que pode consistir em um indicativo de que algo não vai bem nas relações comunitárias e conseqüentemente na democracia.

Podemos inferir que tanto os preconceitos quanto os estereótipos são o oposto da democracia, pois “[...] são disfuncionais e distorcivos [...]” (LIPMAN, 1995, p. 370), isto é, obscurecem o conhecimento, além de oferecerem “[...] obstáculos persistentes no caminho da busca de soluções justas para problemas sociais” (LIPMAN, 1995, p. 370). Uma sociedade preconceituosa tem grandes chances de ser desorganizada, pois, segundo Lipman (1995, p. 374):

[...] quanto mais justa e harmônica for a sociedade, com menos frequência serão encontrados preconceitos na superestrutura social. Mas a colaboração e cooperação são necessárias, não apenas a coexistência étnica [...]. Não apenas *qualquer* tipo de colaboração, mas a colaboração na investigação. E não *somente* a investigação científica, mas outras formas como o diálogo em sala. (itálicos no original)

Em vista disso, a abordagem de preconceitos e estereótipos em comunidade é crucial, pois suas causas são estruturais e seus ataques perspicazes, já que: “[...] formam um labirinto de atitudes irracionais e raciocínios capciosos que somente um ataque isolado aos elementos do raciocínio terá poucas chances de ser verdadeiramente efetivo.” (LIPMAN, 1995, p. 368). Logo, a capacidade crítica diante de tal cenário precisa estar afiada, pois perante tal diversidade de jogos de linguagem (LYOTARD, 1998) é preciso estar preparado, isto porque a base da estereotipia é tanto cognitiva quanto afetiva e para que sua intensidade possa ser reduzida é preciso que os indivíduos preconceituosos participem de um local no qual possam dialogar, destrinchar as falácias, julgamentos mal elaborados, a internalizar as atitudes de seus pares em relação a si e começarem a se perceber de maneira mais crítica, aspectos que a Comunidade de Investigação pode trabalhar e contribuir (LIPMAN, 1995).

Não só Lipman (1995), mas Richard Paul (1986) reitera que o preconceito, a atitude tendenciosa e a irracionalidade são somente capazes de ser mitigados com o aprimoramento do pensar dialógico. Isto porque mediante o diálogo os estudantes aprendem a exercer papéis e ponderar no cerne de opiniões contrárias, prezando tanto as questões disciplinares quanto aquelas que vão além dos limites da disciplina. Experienciam não o somar pontuações ou como abater

outras interpretações, mas a adquirir uma compreensão mais elucidada das virtudes e debilidades de pontos de vista contrários. Assim, ao participar do diálogo em comunidade é preciso estar pronto para perceber as próprias fraquezas e preconceitos pessoais, requerendo uma postura de abandono destas convicções e daquelas julgadas como extremamente defensivas (LIPMAN, 1995, p. 369). Em outras palavras, fundamentar a autoestima em bases não instáveis e reunir esforços na correção dos próprios preconceitos a fim de evitar uma baixa autoestima, que é uma forma de preconceito contra si mesmo (LIPMAN, 1995, p. 369).

Consideramos que as comunidades de investigação podem fornecer um processo fortemente auspicioso, pois o pensar estereotipado, pode ser modificado por um refletir mais justo e receptivo com outras pessoas, sem que haja a destruição da autoimagem dos outros. Isto porque conforme Lipman (1995, p. 369): “À medida que o julgamento é aperfeiçoado e fortalecido, substituímos as opiniões e tendências distorcidas por convicções e atitudes menos preconceituosas em relação às quais éramos até então, tão defensivos.”. Neste caso, para que isso seja possível, é preciso propiciar experiências em comunidade que incentivem às crianças para que elas sejam críticas, comecem a refletir por si mesmas e passem a rejeitar os estereótipos sociais de forma voluntária. Bem como procurar formas não diretas de evidenciar como estas diferenças grupais são tão somente uma questão de grau (LIPMAN 1995, p. 371).

Salientamos que para a realização deste proceder na abordagem dos preconceitos, dos estereótipos e da consciência social é preciso coragem, discernimento e imparcialidade (LIPMAN, 1995, p. 366). A coragem se as ideias discutidas até o momento se mantiveram à distância das crianças, apesar de elas serem capazes e estarem dispostas e interessadas a discuti-las (LIPMAN, 1995, p. 367). O discernimento para assegurar que as crianças criem por si mesmas investigações, de forma curiosa através de conceitos de interesse fornecidos pelos textos, em vez de serem puxadas pela mão a fim de depararem-se com questões que os professores julgam que devem ser enfrentadas (LIPMAN, 1995, p. 367). A imparcialidade se a meta for a de não compelir as crianças a raciocinarem e agirem de acordo com uma concepção pré-fixada de justiça (LIPMAN, 1995, p. 367). O risco não é de estar errado, mas de não possibilitar com que as crianças alcancem a sua própria concepção sobre os conceitos. É necessário estimular um pensamento

político que vá muito além das próprias e atuais concepções do que é justo, imparcial, tolerante, assim como a outras particularidades intelectivas e morais desta categoria (LIPMAN, 1995, p. 367).

Deste modo, a democracia, conforme visto anteriormente, não compactua com sectarismos ou doutrinações, mas envolve um incentivar e caminhar entre o que pode e o que não pode ser ensinado. O que pode ser ensinado é aquilo que pode ser compartilhado, comunicado, como os conhecimentos adquiridos pela humanidade, já o que não pode, compreende o que não é capaz de ser transmitido, como o pensamento reflexivo, a descoberta de significados, ou um esclarecimento político. Segundo Lipman (1995, p. 377) “[...] você não pode me ensinar a pensar por mim mesmo, porém pode criar um ambiente no qual eu possa descobrir como ensinar a mim mesmo a pensar por mim mesmo.”. Este caminhar entre envolve e pode ser ilustrado pelo que Vygotsky (1984) se refere quando um educando cruza o que está em sua Zona de Desenvolvimento Proximal para a o que está na Zona de Desenvolvimento Potencial. A Comunidade de Investigação possui justamente esta peculiaridade de conseguir transitar nesta delicada linha, pois com as discussões filosóficas e o trabalho de habilidades cognitivas os próprios estudantes vão tecendo sua própria criatividade, sua forma de pensar, aprender, se comunicar. Contudo é um processo, que de acordo com Lipman (1995, p. 378), é difícil:

[...] as crianças, sempre que são encorajadas a descobrir aquilo que é racional e pode ser ensinado, em vez de aprenderem através de exercícios repetitivos, respondem com entusiasmo e inventividade. Em outras palavras, em uma comunidade de investigação, [...] o diálogo se desenvolve naturalmente entre o que pode e o que não pode ser ensinado, entre habilidade e arte, entre racionalidade e criatividade, entre o descritivo e o narrativo, entre o grupo e o indivíduo, entre a terceira pessoa e a primeira pessoa entre a lógica e a imaginação, entre o cognitivo e o afetivo - em suma, entre as metades de todos estes dualismos que tanto afligem a educação. Neste período, praticamente tudo que vi me levou a acreditar que estas divisões podem ser sanadas, porém vi muita coisa indicando como este processo pode ser difícil.

Esta dificuldade, de acordo com o olhar lipmaniano, têm origem em alguns fatores, como por exemplo: a falta de preocupação com o ensino do pensar nas escolas, a não associação desta preocupação do ensino do pensar com o ensino da filosofia, o pensamento de que a filosofia é excessiva para as crianças e que dá muito trabalho, a não presença da filosofia nos currículos da educação

elementar, o parecer de que mudanças no currículo tradicional de educação podem ser perigosas, a dificuldade dos professores defenderem ou posicionarem-se sobre a importância da filosofia nos currículos, a crença de que a liberdade acadêmica não é possível na educação básica e a formação precária dos docentes em relação a um viés filosófico voltado para as Comunidades de investigação. Outra razão pode estar na abertura presente nas entrelinhas dos dualismos, as quais podem incitar a abordagem de temas polêmicos, que requerem a utilização das três qualidades observadas previamente que são a coragem, o discernimento e a imparcialidade. Este pode ser muitas das vezes um processo complexo, porém necessário em decorrência da substancialidade do trabalho de temas, como a política, a democracia ou a religião, considerados inevitáveis na educação, os quais demandam a desmistificação de preconceitos e estereótipos e a incorporação da tradição do pensar crítico dos educandos em suas próprias reflexões. No caso da política, existe a necessidade, de propiciar a capacidade de formar julgamentos políticos sagazes à medida que se têm acesso a fontes documentais que criticam o governo ou regime local ou favorito; viabilizar o acesso às fontes intelectivas que não estão conformadas com a democracia em sua modalidade contemporânea; oportunizar experiências que facilitem a compreensão e identificação do paternalismo que restringe qualquer ocasião de incorporar a tradição do pensar crítico às reflexões políticas. (LIPMAN, 1995, p. 364). São medidas que muitas vezes envolvem o julgamento, a subjetividade e requerem uma liberdade intelectual na educação básica, o que pode envolver o próprio preconceito em relação a estes temas ou com as disciplinas que as abordam, as quais são humanísticas. Nota-se que são basicamente preconceitos educativos que impedem que experiências de comunidade propiciem experiências democráticas. Não é levado em conta de que com o auxílio das artes, e das áreas humanas, ou melhor da filosofia, é possível obter um suporte no trabalho do julgamento e de habilidades importantes para a educação, de acordo com Lipman (1995, p. 364):

Se repensarmos as metas da educação e concluirmos que o julgamento é de extrema importância entre as mesmas, e se admitirmos que as artes e as áreas humanas são essenciais para o desenvolvimento do julgamento, reconheceremos mais rapidamente que são essenciais para o tipo de educação que queremos e precisamos.

O julgamento é considerado importante por Lipman (1995, p. 360-361), pois é através dele que, juntamente com o raciocínio, os conteúdos são processados. Sem a sua presença as informações que muitas das vezes seriam oferecidas nas escolas permaneceriam intactas sem nenhum tipo de elaboração ou significação. É mediante ele que são realizadas avaliações sobre aquilo que se pensa, diz ou age, o que envolve um trabalho com conceitos, valores, critérios. Com bons julgamentos, isto é, aqueles considerados equilibrados, que possuem uma combinação de processos cognitivos críticos e criativos, é possível desenvolver o pensamento de ordem superior.

Para Lipman, o trabalho das disciplinas humanísticas na educação é importante, porém, torna-se mais relevante se orquestrado pela filosofia. Por consistir em um campo de conhecimento que trata de conceitos universais e comuns a toda e qualquer cultura, não se reduz unicamente ao trabalho de termos específicos de um campo de conhecimento, como as demais disciplinas o fazem (LIPMAN, 1995, p. 30, 51). Mas seus conceitos podem diferir e/ou abranger os de outros campos de conhecimento (LIPMAN, 1995, p. 358, 314), isto porque são problemáticos, comuns, centrais e controversos (MURARO, 2015). São problemáticos e comuns, pois partem de problemas da experiência, do cotidiano, daquele que indaga e das outras pessoas de seu contexto. São centrais, pois tratam de temas considerados basilares para o entendimento de uma realidade de mundo; e controversos, pois em meio ao diálogo filosófico podem apresentar diferentes significados, os quais podem ser divergentes. Na verdade, a filosofia é o único campo que possui como objeto de estudo os conceitos:

A filosofia contém, além de muitas outras coisas, um núcleo de conceitos. Estes conceitos são incorporados ou ilustrados em todas as áreas humanas, mas é na filosofia que são analisados, discutidos, interpretados e esclarecidos. Muitos destes conceitos representam valores humanos profundamente importantes, como a verdade, o significado e a comunidade. Na realidade, podemos afirmar que a filosofia é o aspecto conceituável e ensinável dos valores humanos em geral, assim como a habilidade é o aspecto conceituável e ensinável da arte. Sem a filosofia, há uma tendência para que os comportamentos que estes conceitos representam permaneçam inarticulados e sem expressão. Lemos Homero e aceitamos Agamêmnon como justo. Mas, o que é a justiça? Somente uma discussão filosófica pode propiciar o processo de questionamento dialógico que responde adequadamente a esta pergunta. (LIPMAN, 1995, p. 240 -241)

Com isto é possível notar que com a filosofia os conceitos são apurados, levando em conta a origem, o contexto, as semelhanças, diferenças e implicações destes (DANIEL, 2000), consistindo em um ambiente aberto para a sua exploração. Depreendemos que os valores analisados pela discussão filosófica possuem uma raiz problemática e significativa em razão de seu levantamento ser feito por questões geradas pela perplexidade diante de objeções, o que é característico do pensamento filosófico devido ao seu potencial de ir ao encontro com a curiosidade e o deslumbramento. Consideramos que a filosofia e sua afeição pelo diálogo e pelo questionamento constitui o ambiente mais propício para a abordagem conceitual e do desenvolvimento do pensamento de ordem superior (LIPMAN, 1995, p. 43, 51). Com ela é possível abordar uma pluralidade de tipos de investigação, pois de acordo com Lipman (1995, p. 381):

[...] necessitamos da insistência da filosofia em relação à questão que, quando falamos de investigação, não nos referimos somente a investigação científica, e, quando falamos de metodologia, não nos referimos somente à metodologia científica. Existem também as investigações artísticas, humanísticas, filosóficas, profissionais - cada qual com sua própria dimensão metodológica. Os alunos precisam se familiarizar com toda esta dimensão ou ordem das coisas e não apenas com alguns dos seus elementos.

A presença da filosofia também é relevante, pois ela estimula o pensamento nas disciplinas, sobre as disciplinas e entre as disciplinas (LIPMAN, 1995, p. 381). Ela promove o pensamento nas disciplinas, pois propicia os aspectos gerais do pensamento que ocorrem em qualquer disciplina, ou seja, as bases ou ferramentas necessárias a reflexão nelas:

Gostaria de acrescentar que toda disciplina da filosofia possui uma relação única com as outras disciplinas, no sentido que a filosofia prepara os alunos a pensar nestas outras disciplinas. O raciocínio, formação de conceitos e habilidades de formação de julgamentos que a filosofia fortalece na escola primária são indispensáveis para os futuros anos escolares da criança. O que a filosofia propicia através da escola primária - um reservatório de idéias humanistas fundamentais para a deliberação em sala de aula - é indispensável para a escola secundária, a universidade e a cidadania [...]. (LIPMAN, 1995, p. 262)

Ela proporciona um pensar sobre as disciplinas, pois fornece um modelo daquilo que significa para uma disciplina refletir sobre e ser crítica da sua própria metodologia, pois de acordo com Chauí (1984), é característico, axiomático da filosofia pensar sobre ela mesma, sobre o próprio ato de pensar. De acordo com Lipman (1995, p. 381) o curso que não reflete sobre si, de acordo com o olhar da própria filosofia, não merece ser dado. Por último, facilita uma visão interdisciplinar, pois em decorrência da sua variabilidade de conceitos propicia a interconexão e investigação de temas afins e um alerta para aquilo que está entre as disciplinas (LIPMAN, 1995, p.381).

Com o exposto até o momento percebe-se que a filosofia defendida por Lipman é diferente daquela observada na pedagogia tradicional, isto é, limitada a memorização da história da filosofia e dizeres de filósofos, restrita a erudição, mas refere-se àquela que requer um fazer filosófico:

Mas foi somente mais tarde que a expressão de Peirce me veio à mente como a melhor caracterização da nova pedagogia: a comunidade de investigação. Eu percebia esta metodologia como intrinsecamente associada à filosofia da escola primária - como totalmente essencial se quisermos fazer filosofia e não somente aprender uma lista de nomes e datas, que é um pouco como tentar memorizar os dizeres nas sepulturas em um cemitério. (LIPMAN, 1995, p. 379)

Este fazer filosófico envolve um ponderar sobre conceitos e participar de discussões sobre os critérios e normas que envolvem esses conceitos (LIPMAN, 1995). Exige um pensamento ativo, conforme foi observado no experienciar da Comunidade de Investigação, marcado por experiências democráticas em comunidade. É uma filosofia acessível às crianças e a todos que queiram participar dela, a qual proporciona modelos de racionalidade e crescimento que valorizam o processo de investigação. Diferentemente dos métodos tradicionais de ensino filosófico, propicia narrativas que abordam os aspectos cognitivos e emocionais mediante histórias que contém problemas filosóficos semelhantes aos vivenciados pelas crianças, com personagens com os quais podem se identificar despertando o interesse.

É um filosofar que acredita que as crianças são capazes de participar dele, de lidar com a liberdade acadêmica, de pensarem sobre sua própria

aprendizagem e contribuir com o levantamento e a abordagem de assuntos para o estudo em sala de aula:

A liberdade acadêmica é aceita na universidade e não na escola primária. O clima de liberdade acadêmica na universidade estimula a criatividade intelectual, da mesma maneira que o clima de repressão intelectual na escola primária estimula a submissão intelectual. A diferença no contexto é responsável pela diferença na qualidade do pensar que ocorre, não uma diferença nas mentes individuais. As crianças não são pensadores menos criativos do que os estudantes universitários. A filosofia não vem sozinha para dentro da sala de aula; ela traz consigo a liberdade acadêmica demonstrando que as crianças podem exercer esta liberdade de maneira responsável. (LIPMAN, 1995, p. 386)

Sendo assim, é uma filosofia que não polariza os conhecimentos, ou melhor, a capacidade de aprender, mas aprecia uma relação saudável entre escolas e universidades, compreendendo que os problemas educacionais, como a formação docente para este tipo de educação requerem uma mobilização e diálogo entre ambas para a transformação de todo o sistema educativo.

Infelizmente, de acordo com Lipman, são poucos os que defendem este tipo de filosofia (LIPMAN, 1995, p. 378-379), o que segundo os materiais levantados no estudo inicial, não mudou significativamente até a contemporaneidade. Poucos trabalhos, sob a temática Democracia e Educação, abordam o conceito de comunidades de investigação. Inclusive, têm-se encontrado um movimento contrário à presença filosófica nos currículos brasileiros, verificada na diminuição da disciplina de filosofia no novo Ensino Médio⁴², única etapa da educação básica que têm acesso até o momento a algum tipo de conhecimento filosófico. Em razão desta problemática da nossa realidade, percebemos uma necessidade de investigação em relação ao que essa ausência filosófica, principalmente da conversão das salas de aula em comunidades de investigação, poderia causar na qualidade da educação, nos aspectos democráticos ligados a ela, isto é, se o declínio na abordagem da filosofia e de espaços de diálogo poderia afetar de alguma forma a propiciação de experiências educativas democráticas. Percebemos também a necessidade da análise, dos impactos nas questões de emancipação intelectual e política, bem como, o que a normativa brasileira trata

⁴² Promulgada pela Lei 13.415 de 2017 sobre a BNCC e mais especificamente no Paraná pela Instrução Normativa 11/2020.

sobre este assunto a fim de estabelecer um diálogo com as contribuições trazidas até o momento e provocar futuras pesquisas em relação a esse tema.

4 CAPÍTULO III – A EXPERIÊNCIA DE COMUNIDADE DEMOCRÁTICA NO REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO DO PARANÁ

Este capítulo tem como objetivo analisar o Referencial Curricular do Paraná, legislação orientadora e normativa dos currículos da Educação Básica do Paraná, a partir da concepção de experiência, comunidade e democracia discutidos até o momento. Bem como o tratamento dado à experiência democrática como experiência educativa neste documento avaliando seus alcances e limites.

Em decorrência disso indagamo-nos: o que a ausência da filosofia poderia causar na qualidade da educação? E em relação aos aspectos democráticos ligados a ela? O declínio na abordagem da filosofia e de espaços de diálogo poderia afetar de alguma forma a propiciação de experiências educativas democráticas? Como se dão os impactos no tocante à emancipação intelectual e política?

Com base nessas questões e objetivos procuramos verificar o que a normativa brasileira estadual paranaense, mais especificamente o Referencial Curricular, trata sobre estes assuntos.

4.1 APRESENTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ

O Referencial Curricular do paraná – RCP, foi um documento criado majoritariamente pelo Comitê Executivo Estadual do Paraná em necessidade e resposta a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC de 2017. Esta, a partir de sua finalização, tornou obrigatória a elaboração ou reelaboração dos currículos das redes de ensino em consonância com os seus postulados, sob a justificativa de promover um equilíbrio do ensino; de proporcionar a todos o acesso aos conteúdos básicos e fundamentais na educação. Com isto, criou a necessidade de produção por parte de cada estado de um documento válido que orientasse o processo de transformação e estruturação dos currículos e metodologias das escolas às novas exigências federativas. O Paraná, estado com um histórico de ‘reflexão’ quanto a construção de currículos ⁴³, engendrou o RCP, cujos objetivos, segundo o

⁴³ Devido a elaboração das “Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná” em 2008; “O Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais” em 2010 e as “Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico” em 2015.

documento, ficaram vinculados a equidade de conteúdos e a contextualização de acordo com o estado.

O processo de elaboração do RCP contou com a colaboração entre estado e municípios. Teve início com a composição do Comitê Executivo Estadual e da assessoria técnica. Sendo o Comitê formado pela Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR, o Conselho Estadual de Educação – CEE/PR, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e a União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação – UNCME. Esta equipe possuía como responsabilidade a coordenação de todo o trabalho de construção do documento. A fim de encabeçar a formulação, foram orquestrados encontros presenciais e a escrita colaborativa mediante o compartilhamento digital do material. Durante este processo, participaram os Núcleos Regionais de Educação da Rede Estadual de Ensino, como interlocutores nos municípios e regiões, e das Secretarias Municipais de Educação.

Após este momento, deu-se a finalização da versão preliminar em junho de 2018, possibilitando o compartilhamento do texto em consulta pública durante 30 dias. O interessante é que concomitantemente ocorreu a Semana Pedagógica nas escolas, o que facilitou um trabalho articulado e simultâneo de estudos, análises e contribuições pelos professores e gestores, além do engajamento entre as Redes de Ensino Estadual, Municipal e Privada.

Depois que as contribuições trazidas pela consulta pública, decorrentes das discussões realizadas nas escolas, foram sistematizadas e integradas ao documento, este passou pela análise do Conselho Estadual de Educação com o objetivo de obter um parecer normativo. Ao ser emitido, precisamente em novembro de 2018, o Referencial foi considerado finalizado e os sistemas de ensino informados de orientar as escolas para a elaboração ou reelaboração das propostas curriculares e Projetos Político-Pedagógicos, em 2019. Para isto foi preciso a promoção de momentos de orientação nas escolas e de formação continuada aos professores para a implementação em 2020.

Em geral, o processo de construção do referencial foi julgado, por seus mentores, como democrático, em razão da quantidade de contribuições recebidas, que no total foram 75.366. Para eles isto simbolizou uma ‘efetiva’ participação na construção coletiva desta legislação e significou “um documento

dinâmico, passível de alterações conforme requerem os momentos históricos da sociedade paranaense.” (PARANÁ, 2018, s/p.).

O RCP foi elaborado e direcionado para todo o Sistema Estadual de Educação Básica do Paraná, englobando a Rede Estadual, as Redes Municipais e a Rede Privada de ensino. Ele estabelece os direitos, objetivos e princípios para a Educação Infantil - EI, Ensino Fundamental - EF e Médio - EM, consistindo no referencial para a revisão e reorganização para todas as instituições de ensino da Educação Básica. Possui caráter obrigatório para a elaboração das propostas pedagógicas das escolas, devendo cada rede, com base nele, orientar a análise de seus documentos relativos ao currículo levando em conta suas especificidades, como por exemplo, as diferentes modalidades presentes na educação como: a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Profissional, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial e a Educação Escolar Quilombola. Isto para que os estudantes tenham seus direitos e necessidades específicas atendidos.

Este documento normativo indica, conforme sua perspectiva e da BNCC, quais são os direitos e objetivos de aprendizagem que os estudantes devem desenvolver e os conteúdos primordiais para sua formação. Tais direitos e objetivos estão fundamentados em princípios, que segundo o Referencial, encontram-se “comprometidos com a formação integral do estudante, considerando-o como sujeito de aprendizagem.” (PARANÁ, 2018, p. 2) e estão implicados com a qualidade, igualdade e equidade na educação. Sendo a igualdade entendida como “[...] o direito igualitário de acesso, permanência e sucesso escolar [...]” (PARANÁ, 2018, p. 3) e a equidade como “[...] o princípio de superação da exclusão e da desigualdade no âmbito escolar, pressupondo compreender as diferenças de necessidades dos estudantes, na busca da qualidade da aprendizagem [...]” (PARANÁ, 2018, p. 3). Estes direitos e objetivos de aprendizagem também estão presentes na BNCC como competências e habilidades, trabalhando de maneira interrelacional e sem hierarquia, envolvendo aspectos cognitivos e socioafetivos da aprendizagem. Conforme o RCP, a BNCC define competência 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. (PARANÁ, 2018, p.3)

Com isso, os direitos e objetivos de aprendizagem ou competências e habilidades, são observados pelo documento como indispensáveis e medulares para a formação de cidadãos dedicados na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (PARANÁ, 2018, p.3), conforme seus parâmetros.

O RCP segue a estrutura da BNCC ao apresentar sua ótica sobre os princípios e direitos basilares dos currículos no estado, trazendo algumas alternativas sobre a transição entre as etapas da Educação infantil e o Ensino Fundamental, os Anos Iniciais e os Anos Finais, e exprimindo a avaliação como momento de aprendizagem. Basicamente é composto pela introdução de sua perspectiva epistemológica em relação ao documento como um todo, com seus princípios, objetivos e direitos de aprendizagem; a descrição das etapas da Educação Básica com sua fundamentação e a exposição dos organizadores curriculares, os quais são a estrutura dos conhecimentos que respaldam o trabalho pedagógico sugerido, isto é, uma listagem, ou melhor, a tabulação dos temas a serem desenvolvidos nos diferentes anos e etapas da Educação Básica. Na Educação Infantil, são expostos detalhadamente os conceitos dos seus eixos, que são as interações e a brincadeira, e dos campos de experiência, os quais estão de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009)⁴⁴ e a BNCC. Ademais do Organizador Curricular que traz a inclusão de 'saberes e conhecimentos' que aliados aos campos de experiência caracterizam a intencionalidade das práticas docentes e os objetivos apontados pela BNCC. No Ensino Fundamental, os organizadores são formados por quadros dos diferentes componentes curriculares, com as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem por ano de escolaridade. Os componentes curriculares são as disciplinas que os estudantes irão cursar; as unidades temáticas são os ramos, ou subdivisões, das diversas ciências ou campos de conhecimento, os objetos de conhecimento são os assuntos, conteúdos, em si a serem trabalhados e os objetivos de aprendizagem são as capacidades, competências ou habilidades que os estudantes deverão minimamente mobilizar em relação um determinado

⁴⁴ _____. **Parecer CNE/CEB nº. 20/2009 de 11 de novembro de 2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica - CEB. Dez. 2009.

conhecimento. Cada disciplina do Ensino Fundamental possui uma introdução que destaca os elementos característicos do objeto de estudo de cada ciência evidenciando sua especificidade.

A Educação Básica, é observada pelo RCP, tendo como base a Constituição Federal de 1988 e a BNCC, como um direito universal e espaço de construção de identidade. Em vista disso, afirma como necessária a revisão de princípios fundamentais para a garantia desse direito e para o desenvolvimento das capacidades ao pleno exercício da cidadania pelos estudantes, isto é, de exercer em plenitude o direito à liberdade e pluralidade. Isto requer, segundo o documento, a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes no momento de reelaboração das propostas pedagógicas, o que implica uma gestão democrática e conseqüentemente a formação de cidadãos democráticos. Para isso indica que é preciso: a participação coletiva na construção do trabalho pedagógico, fundamentado no diálogo, transparência e coerência, a liberdade de aprender ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, entre outros aspectos que imbricam o pluralismo de ideias e as concepções pedagógicas. Assim, para que isso se efetive, afirma que as redes de ensino, em parceria com o Ministério da Educação – MEC, devem proporcionar formação continuada aos professores, tendo em vista o objetivo de assegurar a qualidade do processo de aprendizagem e atrelar sentidos e significados ao conhecimento escolar, instituindo vínculos entre os estudantes e a escola.

Em suma, a concepção de Educação Básica apontada pelo RCP é pautada por direitos e objetivos de aprendizagem que se baseiam em princípios. Consistindo estes direitos nos seguintes:

Tabela 1 - Direitos de aprendizagem gerais da Educação Básica

**Direitos e objetivos de
Aprendizagem RCP/Competências
gerais da BNCC**

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar
-

aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência

crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018, p. 31).

Já os princípios que alicerçam tais direitos são: Educação como direito inalienável de todos os cidadãos; prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola; igualdade e equidade; compromisso com a formação integral; valorização da diversidade; educação inclusiva; transição entre as etapas e fases da

educação básica; a resignificação dos tempos e espaços da escola e avaliação como momento de aprendizagem (PARANÁ, 2018, p. 10-11)

Em relação ao primeiro princípio, com base na Constituição Federal de 1988, a educação é observada como premissa para o exercício pleno dos direitos humanos. Ela é caracterizada como um direito humano, social, inalienável que se relaciona com outros direitos, principalmente os direitos civis e políticos e os de cunho subjetivo. É considerada decisiva, pois, possibilita o acesso a outros direitos mediante o reconhecimento destes perante as transições dos diferentes contextos sociais, históricos e políticos. A pretensão do RCP é que os educandos se reconheçam como sujeitos de direito e sejam capazes de vivenciar, propiciar, reconhecer e respeitar os próprios direitos e os dos outros. O objetivo é que as escolas possibilitem uma formação para que os estes participem ativamente da vida democrática, colocando em prática seus direitos e responsabilidades e promovam os direitos dos demais. Além disto, que a educação esteja qualificada para:

[...] promover práticas democráticas que constituem valores básicos e fundamentais à cidadania; contribuir para que os sujeitos repensem seus valores, hábitos e atitudes individuais e coletivas e procedam as mudanças necessárias que conduzam à melhoria das condições e qualidade de vida, ambiental, local e global. (PARANÁ, 2018, p.13)

Frente a estes desígnios, propõe uma reconsideração do currículo, a qual tenha por meta que a educação venha a ser uma das possibilidades de transformação social e a escola um espaço de diálogo, mudanças e contradições, consistindo estes em elementos básicos para a construção de uma sociedade democrática.

O segundo princípio, prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola, procura evidenciar para as instituições de ensino, que é importante pensar no sujeito dos processos educativos, que são os estudantes. Sendo estes, produto das relações sociais que acontecem no contexto escolar e resultado de seu tempo histórico, providos com uma gama de experiências cotidianas da sociedade contemporânea, as quais avultam a cultura vigente. Assim como, enfatizar que são eles, os educandos, os que dão significado ao currículo e à escola, incentivando a utilização, por meio de diálogos, dos conhecimentos prévios dos alunos para estabelecer relações entre a prática e o direito de aprender. Este princípio coloca

como desafio a superação da visão homogeneizada dos estudantes e um aprofundamento metodológico que implica:

Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares se necessário para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização [...] propondo um olhar diferenciado [...] remete a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.(PARANÁ, 2018, p. 14-15).

Em continuidade, o terceiro princípio, traz à tona uma realidade que infelizmente assombra a educação, que é a existência de condições desiguais de oferta da educação aos estudantes, principalmente àqueles que possuem alguma necessidade educacional especial. Em face a isto, salienta a carência de transformação desse panorama, o qual precisa andar de mãos dadas com a escola, devendo esta ser considerada como espaço em que a igualdade e a equidade estejam internalizadas nos valores basilares para a formação dos sujeitos e indiquem componentes para a elaboração de políticas públicas voltadas para a justiça social. Rumo a este propósito, evidencia que é necessário a busca da equidade com a oferta de mais recursos, melhores condições às escolas menos abastadas e aos estudantes que mais precisam e formação continuada direcionada para o compromisso ético com a igualdade e equidade. Bem como a procura da qualidade da educação objetivando uma aprendizagem legítima que trate de forma personalizada o que se manifesta como desigual no ponto de partida. Para tal intuito é indispensável equilibrar o desenvolvimento viabilizando a igualdade de direito à educação. De acordo com o documento, o RCP oportuniza a igualdade educacional, pois indica as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver, considerando singularidades.

O quarto princípio, compromisso com a formação integral, propõe o pleno desenvolvimento dos estudantes através de processos de aprendizagem que se desenrolam de forma multidimensional. Os tais aludem a aspectos físicos, afetivos, cognitivos, éticos, estéticos e políticos que se articulam com os diferentes conhecimentos da escola, família, da comunidade e da localidade em que o estudante está inserido. Esta formação integral pretende com que os discentes

sejam capazes de “[...] aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.” (BRASIL, 2017, p.113 APUD PARANÁ, 2018, p.16). Também, diferir da concepção de apenas proporcionar mais tempo na escola, mas valorizar a experiência extraescolar levando em conta os diversos saberes.

O quinto princípio, valorização da diversidade, tem como intenção a promoção da consciência de que a diversidade é um valor de enriquecimento e complementaridade para a sociedade. Por conseguinte, a escola pode apresentar, e necessita exercer, um papel capital neste processo, buscando avaliar os direitos de aprendizagem a respeito da diversidade cultural, socioambiental, étnico-racial, geracional, territorial, sexual e de identidades de gênero suscitando aos estudantes a compreensão da constituição e da dinâmica da sociedade brasileira a fim de desenvolver e praticar a sua cidadania. Além de prover oportunidades de reflexão coletiva sobre o currículo escolar e o Projeto Político Pedagógico em relação aos componentes curriculares e a realidade social de cada comunidade empreendendo uma perspectiva multicultural, pluriétnica e crítica das desigualdades e vicissitudes sociais; ademais de evidenciar, de forma pejorativa, os materiais didáticos que reproduziram e reproduzem controvérsias e discrepâncias históricas perenizando preconceitos nas diversas formas de manifestação.

O sexto princípio, Educação Inclusiva, está pautado no direito de educação para todos. Ele estabelece o compromisso de assegurar: dignidade; justiça social; proteção; direitos culturais, linguísticos e éticos, o acesso, permanência e atuação na educação de crianças, jovens e adultos, proporcionando-lhes o instrumental necessário para que aprendam e continuem aprendendo durante toda a vida. Tal educação inclusiva se consolida, de acordo com este princípio, quando há a responsabilidade de suprimir todas as formas de exclusão e marginalização, os desequilíbrios biopsicossociais, compondo e tornando os ambientes e tempos pedagogicamente organizados para atender as especificidades dos estudantes. Para isso, afirma ser essencial a disposição de profissionais e professores especializados e preparados, recursos didático-metodológicos direcionados para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento da criatividade. Sendo assim, a escola necessita propagar estratégias para o acesso ao

currículo, métodos diferentes, como o desenho universal, e as particularidades que as diferenças impõem, visando a preservação e propagação do direito à educação de qualidade, inclusiva e equitativa em todos os níveis e modalidades da educação.

O sétimo princípio, transição entre as etapas e fases da educação básica, procura fomentar práticas educativas específicas que objetivam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em diferentes idades e processos formativos. Em vista disso, estipula para as instituições de ensino a primordialidade de ações que amenizem possíveis rupturas que possam ser causadas entre as diferentes etapas da educação. Por exemplo, a passagem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental ser marcada pela continuidade da ludicidade, dos jogos e da liberdade de pensamento. Este princípio também destaca a essencialidade do trabalho conjunto dos professores para que tais proposições se concretizem e efetivem uma transição saudável entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio, respeitando as singularidades e mudanças que ocorrem nas diferentes faixas etárias.

O oitavo princípio, a ressignificação dos tempos e espaços da escola, tem por intuito uma transformação do pensamento nas escolas de seu tempo e espaço ao propor a superação da linearidade destes, situação tida até o momento como problemática e limitadora de uma educação de qualidade. Este princípio define o tempo e o espaço escolar como elementos mediadores do processo de ensino-aprendizagem que auxiliam no aprimoramento cognitivo, social, ético, moral, biológico, cultural e pessoal, oportunizando diversas formas de aprendizagem aos estudantes. Ao trabalhar de maneira linear a escola restringe o tempo ao determinar períodos específicos para a assimilação de conteúdos ou estabelece locais típicos para certas atividades prejudicando a excepcionalidade na educação. Perante esta situação, incentiva uma nova organização do tempo e do espaço, a qual demanda um ponderar democraticamente e uma proposição de alternativas metodológicas que apreciam as experiências de professores e estudantes, viabilizam a contextualização e a interdisciplinaridade e rompem com a rigidez e fragmentação produzidas historicamente.

O nono e último princípio, avaliação como momento de aprendizagem, procura fomentar um tipo de avaliação que se baseia na relação professor-estudante-conhecimento-vida. Segundo este princípio o ato de avaliar no

contexto escolar é indispensável, pois consiste no momento no qual o educador faz uma análise sobre o processo de ensino e traça estratégias de como reposicionar esse processo, pensando sobre sua prática pedagógica articulando e viabilizando a aprendizagem dos estudantes. Conforme esta proposta, a avaliação no contexto escolar deve ser diagnóstica, ao pesquisar o contexto de aprendizagem tendo como objetivo o delineamento de encaminhamentos para a apropriação de conhecimento, acontecer de forma contínua, ocorrendo em todo o momento do processo de ensino e formativa, colaborando para o desenvolvimento dos sujeitos, considerados como históricos, culturais e sociais, destacando a importância de avaliar processualmente. Na Educação Infantil, preconiza que na avaliação aconteça o acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças de forma a atingir uma formação integral, e no Ensino Fundamental tenha um aspecto formativo predominante sobre o quantitativo e classificatório.

Em suma, a Educação Básica em geral, de acordo com o RCP, ficou pautada nos princípios, direitos, objetivos e pressupostos apresentados anteriormente.

4.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao versar sobre a educação para a infância, do zero aos cinco anos de idade, é feita uma abordagem em cinco seções, que são: as Considerações históricas da Educação Infantil, Princípios básicos da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem, Concepções norteadoras do trabalho pedagógico na Educação Infantil, Articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e Organizador Curricular.

Acerca das considerações históricas, o documento faz um breve apanhado de acontecimentos que marcaram este segmento da educação. Resumidamente, afirma que desde a segunda metade do século XIX, a Educação Infantil possuiu um cunho assistencialista, compensatório, e características diferentes de acordo com a classe social das crianças. Os atos de cuidar ficavam normalmente reservados aos mais pobres e os de educar aos mais ricos. Após vários anos de luta, a aceitação das creches e pré-escolas como um direito social somente ocorreu com a promulgação da Constituição Federal de 1988; com ela, a

Educação Infantil passou a ser responsabilidade e garantida pelo Estado, ainda com traços assistenciais ou preparatórios para as etapas seguintes de escolarização. Com a LDB 9394/96 e a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa na Educação Básica, ocorreu uma grande expansão de creches e pré-escolas, o que causou uma reflexão maior quanto a função da EI. Em síntese, a educação para a infância é recente na história da educação brasileira e integra um contexto de luta de classes e diferentes mudanças no decorrer do tempo.

Segundo o Referencial Curricular, o ensino pueril deve ser orientado por dois eixos norteadores, os quais precisam guiar todas as ações, planejamentos, atividades e reflexões feitas com as crianças. Estes eixos consistem nas interações e brincadeiras. A escolha por esses dois eixos foi balizada em algumas motivações como: a presença intensa desses dois aspectos no cotidiano infantil, a viabilização e abertura proporcionada por eles para o caminho da aprendizagem na infância e a possibilidade de desenvolvimento e socialização que poderiam propiciar. Apesar destes eixos trazerem uma aparência de informalidade, o documento destaca que prática pedagógica na Educação Infantil necessita ser marcada pela necessidade de intencionalidade e planejamento, pois os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento se complexificam ou tornam-se diferentes em cada faixa etária. Também, sinaliza que é considerável um planejar que tenha em mente as singularidades e o direito de aprender de todos. Assim, a educação para esta etapa, além dos eixos norteadores, possui direitos essenciais de aprendizagem, como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, e objetivos de aprendizagem que estão organizados com base nos cinco campos de experiência da BNCC: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A primeira etapa da Educação Básica também deve respeitar e agir de acordo com o determinado em suas diretrizes. Precisa seguir, portanto, os princípios éticos, estéticos e políticos indicados por ela. Os princípios éticos consistem naqueles que estão relacionados com a autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum, meio ambiente, diferentes culturas, identidades e singularidades. Eles envolvem os direitos de conhecer-se e conviver que compreendem ações e relações estabelecidas entre as crianças, elas e os

adultos das unidades de ensino e com os familiares. Os princípios políticos abarcam as ideias de cidadania, criticidade e democracia, as quais, são geradas nas experiências e vivências em que a criança tem possibilidade de se expressar e participar, consistindo estes últimos, a expressão e a participação, em seus direitos. Os princípios políticos implicam um trabalho com o coletivo e o individual, sujeitos ativos e a aprendizagem de ouvir e respeitar a opinião do outros podendo se manifestar exprimindo e articulando ideias, sentimentos e conflitos. Por último, os princípios estéticos abrangem a composição da sensibilidade que é capaz de apreciar, desenvolver a imaginação e possibilitar a criação. Eles necessitam do contato com diferentes tipos de manifestações artísticas e culturais e a vivência de experiências diversificadas que despertam a sensibilidade e valorizam o ato criador, abrangendo o brincar e o explorar.

Como concepções norteadoras da Educação Infantil, o documento traz algumas considerações. Como fundamento, proposto na legislação, ressalta que o cuidar, educar e brincar precisam estar em constante interação consistindo em uma relação indissociável a fim de prover cotidianos ricos de experiências e vivências. Em razão da rapidez e intensidade presentes nas transformações na vida das crianças, recomenda que o professor dedique uma atenção excepcional a sua mediação nas aprendizagens e desenvolvimento dos discentes, consistindo em um observador atento que conhece os estudantes, acompanha e reflete sobre o processo de desenvolvimento dos tais. Bem como, seja um profissional que está comprometido com a organização dos tempos e espaços da escola, o equilíbrio nas relações, o respeito às diferenças, a relação de parceria com as famílias e o direito das crianças à infância. Por último, procure realizar a flexibilização do currículo com o objetivo de que as adequações contemplem as especificidades de cada educando.

Quanto a concepção de criança, o Referencial apresenta uma visão de ser histórico, social, ativo e político. A criança é explicitada como um ser histórico, pois é pensada como inserida em práticas sociais de infância decorrentes da historicidade humana e do cotidiano contemporâneo. É vista como social, pois internaliza as qualidades humanas a medida em que se relaciona com os outros e com a cultura. É ativa, já que se desenvolve continuamente apropriando-se de conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. E política, pois possui direitos de cidadã conforme as Lei nº 8069/1990, 9394/96, o Referencial Curricular Nacional

para Educação Infantil, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conforme o documento, é necessário entender a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.1)

Também é primordial, interpretar o currículo na e para a Educação Infantil como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 1)

Se observados, tanto a criança quanto o currículo, sob as perspectivas referendadas, segundo o RCP, é possível promover o desenvolvimento humano, a través de aprendizagens significativas, sobretudo o infantil.

Como orientação para a composição dos currículos na Educação Infantil, o Referencial Curricular, traz os organizadores curriculares adequados para essa faixa etária. Estes são formados por seis partes, isto é, tabelas das idades de 0 a 5 anos, as quais ampliam a visão da BNCC sobre a divisão das idades dos infantes que se resume a bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Cada tabela inclui os campos de experiência com os desdobramentos sobre cada um deles e a parte de saberes e conhecimentos que engloba os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento conforme a idade. É imprescindível que estes saberes e conhecimentos, estejam relacionados aos objetivos de aprendizagem a fim de assegurar o direito da criança ao conhecimento sistematizado. Enfim, os organizadores curriculares seguem a concepção da complexificação gradativa e ritmos de aprendizagem diversos de acordo com os estudantes.

Ao explorar o organizador Curricular para a Educação Infantil, foram encontrados trechos que continham algumas habilidades e competências que se aproximavam ou apresentavam alguma ideia de comunidade, democracia e experiência. Apesar da sua relevância, a fim de não estender a lista, não foram inseridos os trechos referentes a elementos específicos dos componentes

curriculares, ou aqueles repetidos, mas os considerados relevantes e relacionados ao tema da pesquisa a fim de auxiliar reflexões posteriores. Foram encontrados os seguintes trechos:

Tabela 2 – Citações relevantes do Organizador Curricular da Educação Infantil.

Referência	Citação
(PARANÁ, 2018, p.64)	“[...] a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão [...]”
(PARANÁ, 2018, p.69)	“Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.”; “Manipular diferentes suportes textuais de músicas e poemas.”
(PARANÁ, 2018, p.70)	“Ouvir a história e observar seus elementos.”; “Perceber os diferentes sons.”; “Escuta, observação e respeito à fala do outro e textos literários.”;
(PARANÁ, 2018, p.75)	“Explorar relações de causa e efeito.”
(PARANÁ, 2018, p.76)	“Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.”; “Estratégias para a resolução de situações-problema.”; “Diferenças e semelhanças entre os objetos.”
(PARANÁ, 2018, p.124)	“Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender”. “Comunicação verbal e expressão de sentimentos.”

(PARANÁ, 2018, p.125) “Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.”; “Normas de convívio social”; “Regras de jogos e brincadeiras.”; Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto”; “Reconhecimento e respeito às diferenças”; “Procedimentos dialógicos para a resolução de conflitos.”

(PARANÁ, 2018, p.133) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.”; “Língua portuguesa falada, suas diversas funções e usos sociais.”, “Identificação nominal.”; “Expressão corporal.”, “Oralidade e escuta.”, “Vocabulário.” “Organização da narrativa considerando tempo e espaço.”, “Identificação e nomeação de elementos.”; “Expressar ideias e sentimentos respondendo e formulando perguntas, comunicando suas experiências, descrevendo lugares, pessoas e objetos com mediação para a organização do pensamento.”, “Combinar palavras para se expressar usando verbos e adjetivos.”; “Interagir com outras pessoas por meio de situações comunicativas mediadas pelo(a) professor(a).”; “Interagir com outras crianças fazendo uso da linguagem oral e tentando se fazer entender.”; “Levantar hipóteses sobre situações de aprendizagem oralizando ideias e opiniões.”; “Expressar suas ideias, sentimentos e emoções por meio de diferentes linguagens[...]”, “Compreender o uso social da linguagem oral e escrita como meio de comunicação e diálogo.”, “Falar e escutar atentamente em situações do dia a dia para interagir socialmente. Utilizar expressões de

cortesia: cumprimentar, agradecer, despedir-se e outros.”

(PARANÁ, 2018, p. 135) “Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).”, Interpretação e compreensão de textos.”

(PARANÁ, 2018, p. 136) “Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.”; “identificar personagens e/ou cenários e descrever suas características.”, “responder a questionamentos sobre as histórias narradas.”, “oralizar sobre fatos e acontecimentos da história ouvida”, “ouvir e participar de narrativas compreendendo o significado de novas palavras e ampliando o seu vocabulário.”, “Participar de situações de conversas em grandes e pequenos grupos ou duplas, relatando suas experiências pessoais e escutando os relatos dos colegas.” , “compreender o conteúdo o propósito de diferentes mensagens em diversos contextos.”, “pedir e atender pedidos, dar e ouvir recados.”

(PARANÁ, 2018, p.137) “Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.”

(PARANÁ, 2018, p. 147) “Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.”, “conhecer e conviver com outras pessoas

respeitando as diferenças.”, “demonstrar respeito pelas ideias e gostos de seus colegas.”, “engajar-se em decisões coletivas, aceitando a escolha da maioria.”, “ouvir e compreender os sentimentos e necessidades de outras crianças.”, “perceber as consequências de suas ações com o outro em situações de amizade e conflito.”, “manifestar-se frente a situações que avalia como injustas.”

(PARANÁ, 2018, p. 148)

“Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.”, “Autoconhecimento.”, “Confiança e imagem positiva de si.”, “Estratégias para resolver situações-problema”, “Comunicação.”, “Autonomia.”, “Respeito à individualidade e diversidade.”, “Valores e hábitos para a vida em sociedade.”

(PARANÁ, 2018, p.149)

“Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.”, “Desenvolver noção de identidade e convivência em um espaço compartilhado com outras pessoas.”, “Participar de conversas com professores(as)” e crianças.”, “Esperar a vez quando está realizando atividades em grupo.”

(PARANÁ, 2018, p. 150)

“Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.”, “Participar de assembleias, rodas de conversas, eleições e outros processos de escolha dentro da instituição”, “oralizar reivindicações e desejos do grupo.”,

(PARANÁ, 2018, p.152)

“Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.”, “Procedimentos dialógicos para a

	comunicação e resolução de conflitos.”
(PARANÁ, 2018, p. 161)	“Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.”
(PARANÁ, 2018, p.196)	“Participar de situações que envolvam a necessidade de explicar e argumentar suas ideias e pontos de vista para desenvolver sua capacidade comunicativa.”
(PARANÁ, 2018, p. 199)	“Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.”
(PARANÁ, 2018, p. 202)	“Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.”
(PARANÁ, 2018, p. 203)	“Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.”

Fonte: O próprio autor.

Por último, um assunto importante é abordado no final do tópico da Educação Infantil, que é a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O Referencial destaca que o processo de transição entre ambos precisa ser visto como não sendo um momento de ruptura, pois isso pode trazer consequências negativas no desenvolvimento da criança. Por sua vez, evidencia que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são indissociáveis, ou deveriam ser, e que nestas duas etapas o objetivo precisa ser a atuação com liberdade a fim

de garantir a apropriação e construção de conhecimentos por todos. Bem como, assegurar a integração e continuidade dos processos de aprendizagem considerando as particularidades e relações que as crianças em distintas idades estabelecem com os conhecimentos. Esta referida continuidade pode ser intensificada com o compartilhamento de relatórios, portfólios ou registros, entre e pelos professores, que mostrem os processos vivenciados pelos estudantes. Outro ponto, é que a presença dos jogos, brincadeiras e do lúdico deve continuar sendo vista como prioritária, pois as diversas linguagens das crianças precisam ser consideradas. O documento, também afirma que o processo de aquisição da linguagem escrita como composição da atitude leitora e produtora pode e necessita ser iniciada na Educação Infantil. O que requer um viés anti-mecânico, que trabalhe a função social da escrita mediante vivências que a demandem e revelem que o escrever é importante para elaborar e registrar histórias, poemas, escrever cartas, bilhetes, planos intenções e acontecimentos que formam parte da vida das crianças.

4.3 O ENSINO FUNDAMENTAL

Como etapa seguinte à Educação Infantil, o Ensino Fundamental é apresentado e caracterizado por uma nova estrutura na vida escolar, a qual é guiada por componentes curriculares, sendo estes, nove ao todo. Cada componente curricular, é disposto de maneira progressiva, de acordo com os anos, nos organizadores curriculares e possui uma parte introdutória que apresenta os elementos que orientam sua composição e especificidade como conhecimento científico organizado didaticamente. Os estudantes, ao chegar neste período da Educação Básica têm contato com os conhecimentos de: Artes, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática. O Ensino Fundamental é composto por nove anos⁴⁵, e dividido em duas fases: os Anos Iniciais, que abarcam do 1º ao 5º ano, e os Anos Finais que englobam do 6º ao 9º ano. Os Anos Iniciais são organizados em 5 anos de escolarização, e compreendem um período de alfabetização que deve ocorrer nos dois primeiros anos, requerendo uma dedicação organizada e sistematizada que considera também as particularidades da Educação Especial. Já os Anos Finais,

⁴⁵ Segundo a Lei 11.274/2006.

correspondem um ciclo que trabalha com a continuidade dos Anos Iniciais, como também, com desafios de maior complexidade, os quais incluem conhecimentos sistematizados. Nesta fase, o Referencial ressalta o fortalecimento da autonomia dos estudantes mediante uma abordagem crítica dos conteúdos.

O acesso ao Ensino Fundamental constitui um direito substancial e subjetivo, o qual está presente na LDBEN 9394/96 e na Constituição Federal, sendo a matrícula das crianças a partir de seis anos neste ciclo obrigatória. Para que aconteça uma melhoria na escolarização e na aprendizagem, o documento frisa que é preciso um olhar atento para o desenvolvimento humano, principalmente para as singularidades da idade e dos direitos das crianças, jovens e adultos que cursam esta etapa de ensino. Defende igualmente um ensinar que vai além da transmissão de conhecimentos, mas ligado com a prática social de seus sujeitos. Por consistir em um período longo, traz consigo as demandas de um público amplo, o que requer cuidado, dedicação e preparo. Também reitera que a legitimidade do direito a educação, que zela pela concepção de educação inclusiva, deve ser considerada no delineamento e redefinição das ações pedagógicas, procurando endossar a proposta da educação básica, pública, gratuita e de qualidade para todos.

Em relação ao organizador curricular do Ensino Fundamental, também foi feita uma análise, assim como a realizada para a Educação Infantil, dos componentes curriculares para a verificação da presença de habilidades ou competências semelhantes ou próximas do filosofar, de acordo com Lipman (1995), ou de elementos e citações sobre a filosofia. Ressalta-se que o componente curricular de Língua Inglesa não foi analisado por possuir elementos muito específicos a seu objeto de estudo e aqueles identificados como relevantes foram semelhantes aos da Língua Portuguesa. Em síntese, foram encontrados os seguintes resultados:

Tabela 3 – Análise dos organizadores curriculares do Ensino Fundamental.

Componente Curricular	Citações
Artes	“necessidade humana de perceber, compreender, representar e transformar a realidade. Pela arte o homem

expressa a experiência daquilo que seu tempo histórico e suas condições sociais e materiais permitem.” (PARANÁ, 2018, p.222)

“[...] conhecer e explorar as diversas linguagens artísticas, visuais, corporais, sonoras e linguísticas, possibilita a reflexão sobre a realidade e contribui para a construção de uma sociedade igualitária, democrática e inclusiva.” [...] (PARANÁ, 2018, p.222)

“[...] a arte é conhecimento humano culturalmente construído, que relaciona ética e estética em um fazer que se distingue de outros conhecimentos, na medida em que tem suas próprias demandas”. (PARANÁ, 2018, p.223)

“[...] proporcionar aos estudantes que se expressem e partilhem informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que os levem ao diálogo, para atuarem criticamente frente a questões contemporâneas.” (PARANÁ, 2018, p.223)

“[...] o ensino de Arte na escola possibilita o estudante desenvolver-se de forma integral, considerando os aspectos cognitivos, afetivos, sociais, éticos e estéticos.” (PARANÁ, 2018, p.223)

“[...] o estudante tem possibilidades de desenvolver sua poética pessoal, esta ação investigativa o leva à reflexão, à análise crítica, a experimentações, a comparações à imaginação, e a criar soluções [...] a curiosidade, a levantar hipóteses, o trabalho em equipe, o desenvolvimento do pensamento artístico, a criatividade, a percepção, dentre outros, possibilitando, assim, a resolução de problemas [...]” (PARANÁ, 2018, p.223 -

224)

“Durante o fazer artístico, seis dimensões do conhecimento deverão se articular: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, de forma indissociável e simultânea, não obedecendo a uma ordem hierárquica.” (PARANÁ, 2018, p. 224)

“A arte, independe da etapa de escolarização, pois, traz a ludicidade implícita.” (PARANÁ, 2018, p. 224)

“O contato com a arte promove conhecimento, reflexão e fruição de manifestações artísticas culturais diversas, levando os estudantes a entenderem a realidade e a realizarem novas interpretações desta, por meio de suas expressões.” (PARANÁ, 2018, p. 227) “Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando [...] (PARANÁ, 2018, p. 227) “Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas” (PARANÁ, 2018, p. 227 - 228). “[...] cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.” (PARANÁ, 2018, p. 230). “Experimentar diferentes formas de expressão [...]” (PARANÁ, 2018, p. 231). “Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. Compreender por meio do fazer artístico e da leitura da produção artística, que o processo de criação envolve ação investigativa, pesquisa, experimentação, levantamento de hipóteses, reflexão, acaso, sendo, tanto o produto artístico, como também o processo,

significativos.

Incorporar o lúdico ao processo criativo, de modo que ao desenvolver as propostas artísticas, os conteúdos da linguagem da arte, sejam contemplados. Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.” (PARANÁ, 2018, p. 233). “Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal [...]” (PARANÁ, 2018, p. 234). “Criar e improvisar[...]” (PARANÁ, 2018, p. 234). “Identificar e apreciar criticamente [...]” (PARANÁ, 2018, p. 235). “Experimentar [...] de modo individual, coletivo e colaborativo.” (PARANÁ, 2018, p. 235)

“Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro [...]” (PARANÁ, 2018, p. 236) “Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.” (PARANÁ, 2018, p. 236). Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. (PARANÁ, 2018, p. 240). “Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.” (PARANÁ, 2018, p. 241) “Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas [...]” (PARANÁ, 2018, p. 242). “Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes [...]” (PARANÁ, 2018, p. 274). “Desenvolver processos de criação” (PARANÁ, 2018, p. 275). “Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação [...]” (PARANÁ, 2018, p. 277). “Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos,

problematizando estereótipos e preconceitos.” (PARANÁ, 2018, p. 277). “Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.” (PARANÁ, 2018, p. 278). “Pesquisar e criar [...]” (PARANÁ, 2018, p. 280). “Investigar e experimentar [...] discutir [...]” (PARANÁ, 2018, p. 280).

Ciências

“[...] à compreensão de como a ciência e a tecnologia são produzidas [...]” (PARANÁ, 2018, p. 304). [...] ampliar a curiosidade dos estudantes, incentivá-los a levantar hipóteses [...] (PARANÁ, 2018, p. 304) “[...] o acesso a procedimentos e estratégias da investigação científica, na perspectiva do ensino por investigação.” PARANÁ, 2018, p. 304).” a expectativa do ensino de Ciências por investigação é proporcionar aos estudantes condições de demonstrar seus conhecimentos prévios, ideias próprias e discuti-las com seus colegas e com o professor, passando do conhecimento espontâneo para o conhecimento científico, adquirindo condições de entender conhecimentos já estruturados por gerações anteriores. Dessa forma, uma sequência de ensino investigativa deve apresentar alguns elementos, como a introdução de um problema experimental ou teórico, contextualizado, que introduza os estudantes ao tópico desejado e ofereça condições para que pensem e trabalhem com as variáveis relevantes do fenômeno científico central do conteúdo programático.” (PARANÁ 2018. 304) “Práticas Epistêmicas [...] momentos de discussões, permitindo a proposição, a comunicação, a avaliação e a legitimação de ideias.” (PARANÁ, 2018, p.305). “[...] possam obter

formação para lidar com situações sociais, ambientais e culturais diversas, se apropriando de conhecimentos produzidos e sistematizados pela humanidade e sabendo como utilizá-los em situações cotidianas.” (PARANÁ, 2018, p.305) “[...] desenvolvimento do letramento científico [...] o letramento dos cidadãos vai desde o letramento no sentido do entendimento de princípios básicos de fenômenos do cotidiano até a capacidade de tomada de decisão em questões relativas a ciência e tecnologia em que estejam diretamente envolvidos, sejam decisões pessoais ou de interesse público.” (PARANÁ, 2018, p.306) “[...] debates éticos [...] inconcebível a ideias de uma ciência pela ciência, sem consideração de seus efeitos e aplicações. “(PARANÁ, 2018, p.306), “[...] dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica” (PARANÁ, 2018, p.308), “[...] exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções [...] “(PARANÁ, 2018, p.308) “Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas [...].” (PARANÁ, 2018, p.308, “Utilizar diferentes linguagens e tecnologias[...]” (PARANÁ, 2018, p.308), “[...] comparar, [...] investigar [...], [...] identificar [...]” (PARANÁ, 2018, p.311) “Discutir as razões, [...] comparar características, [...] identificar e nomear[...], Selecionar exemplos [...]” (PARANÁ, 2018, p.312), “[...] Propor [...] Discutir [...]” (PARANÁ, 2018, p.313), [...] “Experimentar e relatar o que ocorre[...]” (PARANÁ, 2018, p.316), “Testar e relatar transformações nos materiais do dia a dia [...]” (PARANÁ, 2018, p.313), [...] “Analisar e construir [...], Descrever e destacar semelhanças e diferenças [...], Relacionar [...], Verificar [...], Propor [...]” (PARANÁ, 2018, p.320), “Explorar fenômenos da vida cotidiana” [...], Aplicar

os conhecimentos [...], Selecionar argumentos que justifiquem [...] Construir propostas coletivas (PARANÁ, 2018, p.321) “Justificar [...], organizar [...], Discutir [...]”(PARANÁ, 2018, p.322) “Associar [...], concluir [...], projetar e construir [...]” (PARANÁ, 2018, p.323) “Classificar [...], Identificar evidências [...], Selecionar técnicas [...], Associar [...]” (PARANÁ, 2018, p.324) Explicar [...], concluir [...], Justificar [...], Explicar a importância [...], Deduzir [...] (PARANÁ, 2018, p.325) Selecionar argumentos e evidências [...], Inferir [...] (PARANÁ, 2018, p.326) Discutir a aplicação [...] propor soluções [...], Justificar [...], Avaliar [...], Discutir [...], (PARANÁ, 2018, p.327), Caracterizar [...] (PARANÁ,2018, p.328), Interpretar [...] com base na análise e comparação de indicadores [...] atentando para os métodos [...] e dos resultados [...], Argumentar [...], com base em informações [...], Analisar historicamente [...], Justificar [...] identificando valores (PARANÁ,2018, p.329) Construir [...] dispositivos e compará-los [...], Propor ações coletivas [...] em sua comunidade [...](PARANÁ,2018, p.330), Selecionar argumentos que evidenciem [...], (PARANÁ,2018, p.331) Justificar, por meio da construção de modelos e da observação (PARANÁ,2018, p.332) Investigar as mudanças [...] e explicar essas transformações com base no modelo [...]. Comparar [...] estabelecendo a proporção [...] (PARANÁ,2018, p.333), Associar [...], Comparar as ideias [...] identificando semelhanças e diferenças entre essas ideias [...] (PARANÁ,2018, p.335)

Educação Física

[...] “crise epistemológica” [...], “A pedagogia tecnicista da Educação Física, ao se concentrar na melhoria dos movimentos e da aptidão física ou na educação pelo movimento, pautadas por critérios de eficiência e

racionalidade burocrática, desconsidera o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais. Como resultado do apagamento do caráter social e histórico do conhecimento, os currículos pautados nessas premissas contribuem para a reprodução das desigualdades, das injustiças sociais e a manutenção do status” (PARANÁ, 2018, p. 338) “[...] a importância do estudo aprofundado das conceituações de cultura, evitando assim a confusão com formas de entendimento de cultura enquanto acúmulo de conhecimentos, como algo elitista e exclusivo a determinada classe social, como indicador de bom gosto, dentre tantas outras interpretações equivocadas. Dessa forma, a cultura deve ser valorizada e não meramente reproduzida de forma acrítica, inclusive com possibilidade de vir a se tornar o objeto de estudo da Educação Física escolar [...]” (PARANÁ, 2018, p. 339). “Experimentar e fruir [...], Planejar e utilizar estratégias [...], Recriar, individual e coletivamente, e experimentar [...] diferenciar [...]” (PARANÁ, 2018, p. 370), Experimentar [...], Formular e utilizar estratégias [...](PARANÁ, 2018, p. 371) “(Re)criar e (re)significar, de forma colaborativa, regras e novas formas de experienciar” (PARANÁ, 2018, p. 373) Analisar as transformações [...] Propor e produzir alternativas [...](PARANÁ, 2018, p. 374) Problematizar preconceitos e estereótipos [...] propondo alternativas. (PARANÁ, 2018, p. 376) Apropriar-se dos conceitos [...]. (PARANÁ, 2018, p. 377) Contextualizar [...], Vivenciar e (re)significar [...] (PARANÁ, 2018, p. 377) Discutir e Refletir (PARANÁ, 2018, p. 384)

professores, não direcionando os estudantes a uma determinada corrente de pensamento, seja ela religiosa ou não [...] o direito individual de liberdade de credo [...]” (PARANÁ, 2018, p. 397) “Toda pessoa tem o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância isolada ou coletivamente, em público ou em particular”. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, s/p APUD PARANÁ, 2018, p. 398). “[...] respeito à diversidade religiosa [...]” (PARANÁ, 2018, p. 398). “[...] exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal” (PARANÁ, 2018, p. 400). “Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania”. (BRASIL, 2017, pg. 434 APUD PARANÁ, 2018, p. 400). “[...] pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.” (PARANÁ, 2018, p.400). “Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.” (PARANÁ, 2018, p.400). “Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.” (PARANÁ, 2018, p.400). “Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.” (BNCC, BRASIL. 2017, pg. 435 APUD PARANÁ, 2018, p. 400). “Procurou-se superar a fragmentação dos conhecimentos e a ruptura dos mesmos na transição do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais, sendo

proposto para cada ano, um conjunto progressivo de conhecimentos historicamente construídos, de forma que o estudante tenha um percurso contínuo de aprendizagem.” (PARANÁ, 2018, p.401) “Imanência e transcendência” (PARANÁ, 2018, p.403). “Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós.” (PARANÁ, 2018, p.403). “Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam.” (PARANÁ, 2018, p.403) “Reconhecer e respeitar as características físicas (dimensão concreta) e subjetivas (dimensão simbólica) de cada um.” (PARANÁ, 2018, p.403). “Valorizar a diversidade de formas de vida.” (PARANÁ, 2018, p.403). “Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um.” (PARANÁ, 2018, p.403). “Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.” (PARANÁ, 2018, p.403). “Reconhecer os diferentes espaços de convivência.” (PARANÁ, 2018, p.404). “Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência.” (PARANÁ, 2018, p.403) “Compreender as diferentes regras de convivência nos espaços: familiar e comunitário (privado e público).” (PARANÁ, 2018, p.403). “Identificar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, familiares e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns, entre outros).” (PARANÁ, 2018, p.404). “Identificar os símbolos presentes nos variados espaços de convivência.” (PARANÁ, 2018, p.403). “Reconhecer o significado e a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos.” (PARANÁ, 2018, p.408). “Reconhecer e respeitar as práticas de comunicação [...]”

(PARANÁ, 2018, p.410). “Discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões.” (PARANÁ, 2018, p.410). “Identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais.” (PARANÁ, 2018, p.410). “Reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam.” (PARANÁ, 2018, p.410). “Discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas.” (PARANÁ, 2018, p.411). “Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia).” (PARANÁ, 2018, p.411).

“Debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública.” (PARANÁ, 2018, p.411)

“Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções.” (PARANÁ, 2018, p.411). “Identificar sentidos [...] concepções em diferentes tradições [...] filosofias de vida [...] Analisar as diferentes ideias [...]” (PARANÁ, 2018, p.412). “Reconhecer a coexistência como uma atitude ética e moral de respeito à vida e à dignidade humana.” (PARANÁ, 2018, p.412)

“Identificar princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) e morais que possam alicerçar a construção de projetos de vida.” (PARANÁ, 2018, p.412). “Construir projetos de vida assentados em princípios e valores

éticos.” (PARANÁ, 2018, p.412)

Geografia

“[...] o espaço geográfico como seu objeto de estudo, relacionado com as questões econômicas, políticas, culturais e socioambientais existentes na realidade socioespacial.” (PARANÁ, 2018, p.413) “ [...] Milton Santos [...] “O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. (SANTOS, 1996, p. 51 APUD PARANÁ, 2018, p. 413). [...] olhar o mundo para compreender a nossa história e a nossa vida. [...] tornar significativos os conteúdos para compreensão da espacialidade. [...] ensinar um modo específico de pensar [...] (PARANÁ, 2018, p.414). “[...] noções de identidade e pertencimento territorial construídas a partir do espaço de vivência.” (PARANÁ, 2018, p.415). “[...] aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade [...]. Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais. [...] possibilitar que os estudantes construam sua identidade relacionando-se com o outro (sentido de alteridade); valorizem as suas memórias e marcas do passado vivenciadas em diferentes lugares [...] ampliem a sua compreensão do mundo. [...] expandir o olhar para a relação do sujeito com contextos mais amplos [...]. Dessa forma, o estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo,

democrático e solidário. Enfim, cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, mas também produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas.” (BRASIL, 2017, p. 360 APUD, PARANÁ, 2018, p. 415). “[...] elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas, são frequentemente utilizados no componente curricular. Quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maior o repertório construído pelos alunos, ampliando a produção de sentidos na leitura do mundo. [...] de que forma as diferentes comunidades transformam a natureza [...]” (BRASIL, 2017, p. 361, 362 APUD, PARANÁ, 2018, p.). “[...] situações de convívio em diferentes lugares [...] convivência e interações entre pessoas na comunidade [...] experiências da comunidade no tempo e no espaço [...] diferenças étnico- raciais e étnico- culturais [...]” (PARANÁ, 2018, p. 418). “[...] identidade sociocultural [...] desigualdade social [...]” (PARANÁ, 2018, p. 419). “[...] conceitos e conteúdos discutidos de forma plural, e relacionados com a vida do aluno [...]” (PARANÁ, 2018, p. 419). “[...] conceitos de território e região [...] dimensões política, econômica e simbólico-cultural [...] educação humana e integral, auxiliando os estudantes na definição de seus caminhos em busca de uma sociedade mais igualitária, justa e solidária [...] (re)leituras de mundo [...] compreenderem situações desiguais existentes na sociedade, sendo agentes da transformação social, compreendendo as relações existentes entre a sociedade e a natureza.” (PARANÁ, 2018, p. 422). “[...] analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.” (PARANÁ, 2018, p. 422-423). “[...] compreender

o mundo natural, social, econômico, político e o meio-técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções [...]. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.” (PARANÁ, 2018, p. 423). “Identificar e relatar semelhanças e diferenças [...]. Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.), reconhecendo a importância das práticas e atitudes cooperativas e responsáveis com o meio em que vive. Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade e seu grupo familiar, compreendendo a importância do trabalho para o homem e a sociedade.” (PARANÁ, 2018, p. 425). “[...] hábitos alimentares em sua comunidade [...]”. (PARANÁ, 2018, p. 426). “Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças. Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares, comparando as particularidades, tendo em vista a relação sociedade-natureza.” (PARANÁ, 2018, p. 427). “Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais.” (PARANÁ, 2018, p. 431). “Identificar as

formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento, a partir de atividades realizadas por essas formações urbanas, como as políticas administrativas, turísticas, portuárias, industriais, etc.” (PARANÁ, 2018, p. 433). “Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia, saúde, educação e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.” (PARANÁ, 2018, p. 434). Compreender os conceitos geográficos: lugar, paisagem, região, território, sociedade, rede e escala geográfica de acordo com os conteúdos a serem abordados ao longo do ano letivo. (PARANÁ, 2018, p. 439). “Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade [...]” (PARANÁ, 2018, p. 440). “[...] aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões [...]” (PARANÁ, 2018, p. 443) “Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.” (PARANÁ, 2018, p. 444).

História

“[...] as reflexões promovidas por meio da História empoderaram os indivíduos levando-os a contestar a ordem vigente, o que fez com que a História, antes idealizada, fosse também vigiada.” (PARANÁ, 2018, p. 447) “[...] Diversidade cultural, problemas de identidade social [...]” (PARANÁ, 2018, p. 448). “[...] o processo de ensino e aprendizagem com vistas ao desenvolvimento da

consciência histórica voltada à vida prática dos estudantes em processo de escolarização. (PARANÁ, 2018, p. 448-449). [...] compreensão de sua realidade social [...] a comunicação e a troca de experiências [...] (PARANÁ, 2018, p.449). “[...]entende-se que o ensino de História deve priorizar o desenvolvimento da consciência histórica nos estudantes, oportunizando o entendimento dos contextos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos em suas formas temporais, analisadas, problematizadas, compreendidas e explicadas pela multiperspectividade no uso das fontes, de modo que utilize esse conhecimento em sua vida prática.” (PARANÁ, 2018, p.449-450). “[...] o passado é compreendido em sua articulação com outras estruturas temporais: presente e futuro. Sendo assim, as fontes históricas devem ser entendidas como evidências que auxiliam na compreensão de um passado específico, a partir das problematizações, análises e confrontos entre as mesmas, de modo que apontem suas relações com o presente e a possibilidade de articulação com expectativas de futuro.” (PARANÁ, 2018, p.450). “[...] o diálogo entre passado e presente, por meio de objetos e/ou fontes históricas selecionadas, constatamos que os mesmos atuam como mediadores entre os sujeitos e temporalidades distintas, uma vez que pensar e discutir sobre realidades distantes e abstratas, torna-se possível mediante elementos que materializem e aproximem contextos presentes e passados.” (PARANÁ, 2018, p.450). “[...] prática investigativa [...] instigar a pesquisa, propor desafios e questionamentos voltados aos objetos de estudo e fontes, contribuindo para que os estudantes, por meio de análises e discussões, levantem hipóteses, façam suas inferências e produções em direção ao conhecimento científico,

destacando mudanças e permanências, semelhanças e diferenças, bem como a problematização dos fatos.” (PARANÁ, 2018, p. 450). “[...] formação da consciência histórica e do senso de identidade, por meio de relações mais humanizadas entre os grupos de convívio e as diversas representações socioculturais. Assim, à medida que avançam os diálogos entre a história da criança, do adolescente e do jovem junto às fontes analisadas por meio dos encaminhamentos do professor(a) e de processos investigativos, temos o desenvolvimento do raciocínio histórico e a (re)significação do conhecimento, [...] as bases do pensamento histórico podem e devem ser estabelecidas nos anos iniciais de escolaridade da criança, desenvolvendo a capacidade de pensar e argumentar sobre a ação dos sujeitos no tempo e no espaço.” (PARANÁ, 2018, p. 451). [...] a compreensão e reelaboração de conceitos e narrativas em meio aos questionamentos e críticas por parte dos estudantes. [...] procedimentos de identificação, comparação, contextualização, interpretação, análise e explicação por meio dos questionamentos e problematizações feitos ao objeto de pesquisa, estimulam o raciocínio e a elaboração do pensamento e da consciência histórica. (PARANÁ, 2018, p. 452). “[...] o desenvolvimento da autonomia e do reconhecimento de que os indivíduos agem em conformidade com a época e o lugar em que vivem, favorecendo a preservação e/ou transformação de hábitos e condutas. A percepção da existência de uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico e a formação para a cidadania. [...] o desenvolvimento da consciência histórica nos indivíduos, uma vez que o raciocínio elaborado com a finalidade de entender as ações individuais e coletivas, num contexto

de tempo e espaço, dão condições para que estes se orientem em sua vida prática no tempo presente. [...] importância de viabilizar o pensamento histórico por meio de reflexões a respeito das vivências cotidianas do grupo estudado, abordando mudanças, permanências e rupturas. Esse processo contribui, tanto para a compreensão de mundo, quanto para a constituição de novos olhares sobre o meio e suas atuações de transformação.” (PARANÁ, 2018, p. 453). “[...] indagar o passado em relação ao presente, analisando continuidades e discontinuidades das práticas compartilhadas entre os grupos sociais. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder, processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.” (PARANÁ, 2018, p. 454). “Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” (PARANÁ, 2018, p. 455). [...] a solidariedade, a

participação e o protagonismo voltados ao bem comum; e na preocupação com as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais. [...] perceber as experiências humanas a partir de diferentes pontos de vista, povos, culturas, tempos, territórios e paisagens (compreendendo melhor o Brasil, sua diversidade regional e territorial) refletindo sobre sua inserção responsável na história da sua família, comunidade, nação e mundo. (PARANÁ, 2018, p. 455) “Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade. Identificar características pessoais, familiares e elementos da própria história de vida [...]. Empregar noções de anterioridade e posterioridade, ordenação e sucessão em situações cotidianas. Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade. Identificar problemas em sua realidade, pesquisar e conversar sobre possíveis soluções.

Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade. Identificar tarefas individuais e coletivas no ambiente familiar. Conhecer e comparar famílias em diferentes temporalidades, espaços, culturas e relações de trabalho, identificando semelhanças e diferenças, mudanças e permanências.” (PARANÁ, 2018, p. 460). “Elaborar regras e normas de convívio no ambiente escolar. Compreender, exemplificar e desenvolver atitudes de colaboração no contexto familiar e escolar de forma ética e respeitosa.” (PARANÁ, 2018, p. 461). “Identificar a importância das famílias no cotidiano da comunidade escolar. Conhecer a história e a importância da escola como local de

aprendizagem e socialização, identificando acontecimentos, mudanças e permanências em sua trajetória no espaço da comunidade. Reconhecer os profissionais que trabalham na escola e papéis que desempenham. Conhecer a história e a importância da escola como local de aprendizagem e socialização, identificando acontecimentos, mudanças e permanências em sua trajetória no espaço da comunidade. Reconhecer os profissionais que trabalham na escola e papéis que desempenham.” (PARANÁ, 2018, p. 462). “Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco. Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades e/ou instituições (família, escola, igreja, entre outras). Participar na construção de regras cotidianas, considerando diferentes grupos e espaços de convívio.

Identificar-se enquanto sujeito histórico e agente de transformação. Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória. Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário. Apresentar noções de temporalidade em sua história de vida e em momentos rotineiros. Respeitar as diferenças existentes nos grupos de convívio. Conhecer etnias e culturas que caracterizam nossa sociedade.” (PARANÁ, 2018, p. 463). “Pesquisar fontes materiais e/ou imateriais sobre a história da escola e do bairro. Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao

mesmo tempo e depois). Estabelecer comparações entre passado e presente.” (PARANÁ, 2018, p. 464). “Identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive.” (PARANÁ, 2018, p. 465). “Identificar os grupos populacionais que formam o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade [...]. Reconhecer-se como sujeito histórico na construção da história de sua comunidade. Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive. Conhecer e/ou elaborar narrativas orais, escritas e/ou visuais sobre aspectos do município (população, economia, emancipação política, manifestações sociais e culturais, urbanização, educação, lazer e saúde, entre outros).” (PARANÁ, 2018, p. 466). “Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados. Pesquisar acontecimentos da própria história e da história do município que ocorreram na mesma época. Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam. Conhecer os diferentes grupos que constituíram a população, a cultura e o espaço local. Compreender que a história é construída coletivamente num processo contínuo de mudanças e permanências, semelhanças e diferenças.” (PARANÁ, 2018, p.467). “Comparar espaços de sociabilidade no bairro e/ou município no passado e no presente (ruas, templos religiosos, praças, parques, casas, entre outros). Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências.” (PARANÁ, 2018,

p.468). “Pesquisar sobre o conceito de cidade.” (PARANÁ, 2018, p. 469). Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social. Relacionar a disputa por terras férteis à garantia de sobrevivência e poder de um grupo sobre outro, originando o governo de um território. Discutir e compreender a necessidade de regras e leis para vivermos em sociedade.” (PARANÁ, 2018, p. 472). “Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos, das sociedades e diferentes grupos, compreendendo-o como conquista histórica. (PARANÁ, 2018, p. 473). “Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas. Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória. Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.” (PARANÁ, 2018, p. 474). “[...] entender o tempo cronológico como construção humana. Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas, compreendendo fontes e documentos como patrimônio histórico material e imaterial como fonte de pesquisa e de conhecimento científico. Compreender a concepção de memória, relacionando aos lugares de memória e analisando a memória individual e

coletiva no âmbito local, regional e nacional. (PARANÁ, 2018, p.475). “Identificar e analisar diferentes formas de contato, resistências, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços, compreendendo as rupturas do poder político e econômico entre o mundo antigo para o mundo medieval, incluindo contraposições, conexões e trocas que se estabeleceram entre Ocidente e Oriente ao longo desses séculos.” (PARANÁ, 2018, p. 477). “Discutir e problematizar [...] Problematizar as características de mudanças políticas, sociais e econômicas, considerando o capitalismo e suas ideias de trabalho, relacionando as influências para a contemporaneidade.” (PARANÁ, 2018, p. 480). “Analisar e compreender os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos, culturas, na noção de tempo, hábitos, exploração da mão de obra infantil e feminina, luta e resistência dos trabalhadores, impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais.” (PARANÁ, 2018, p. 481). “Aplicar, problematizar e interpretar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.” (PARANÁ, 2018, p. 482). “Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios [...]” (PARANÁ, 2018, p. 484). “Identificar e problematizar as transformações e continuidades ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado dessas mudanças e das permanências em relação ao tema. Relacionar e compreender as lutas e as conquistas de direitos políticos, econômicos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais de grupos organizados, bem como analisar o anarquismo como movimento de contestação, no âmbito local, regional e

nacional. Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto), compreendendo os movimentos de luta e resistência a esses regimes, bem como os impactos políticos, sociais e econômicos causados pela Segunda Guerra Mundial para o Brasil e o mundo.” (PARANÁ, 2018, p. 486). [...] neocolonialismo [...] identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Paraná e do Brasil (PARANÁ, 2018, p. 487). “Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.” (PARANÁ, 2018, p. 488). “Analisar e entender as mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, quanto aos aspectos sociais, políticos e econômicos, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais. Analisar e problematizar as transformações e permanências nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação. Identificar e debater sobre as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.” (PARANÁ, 2018, p. 489).

Língua Portuguesa

“[...] a importância da consideração dos conhecimentos historicamente construídos; da pesquisa como um princípio metodológico e parte do processo do aprendizado; da valorização das diferentes manifestações culturais; da abordagem das diferentes linguagens e os conhecimentos inerentes a elas; do uso crítico e ético das

tecnologias de comunicação; do uso da argumentação nas práticas da oralidade e escrita, como forma de análise crítica e ética a partir de fatos e questões sociais contemporâneas. [...] diferentes práticas de linguagem [...] respeito a si mesmo e ao outro, para a autonomia, prevendo o diálogo e a resolução de conflitos com vistas à formação em prol do desenvolvimento integral do estudante, tanto de sua intelectualidade quanto de sua humanização.” (PARANÁ, 2018, p. 528). “[...] o processo de apropriação da linguagem só é compreendido a partir das interações sociais mediadas por práticas discursivas, enfatizando-se também “a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses”” (BRASIL, 2017, p. 65, APUD PARANÁ, 2018, p. 529). [...] práticas sociais de uso da linguagem/eixos de integração [...] centralidade do texto como unidade fundamental de trabalho [...] campos de atuação/esferas de circulação [...] a preocupação de circunstanciar os gêneros discursivos a partir de situações enunciativas próprias do “mundo” real [...] (PARANÁ, 2018, p. 529). [...] objetos de conhecimento, abarcam não somente conteúdos [...] mas também conceitos [...] e processos [...]. Língua Portuguesa: a própria Língua/linguagem, ou seja, na busca de possibilidades de abarcá-la, é preciso mais que os conhecimentos já formalizados teoricamente [...] (PARANÁ, 2018, p. 530). [...] análise linguística/semiótica [...]. (PARANÁ, 2018, p. 531). “[...] atitude ativa na construção de conhecimentos. [...] progressiva análise do funcionamento da língua [...]

expande-se o letramento [...] estratégias de leitura de textos de nível de complexidade crescente, bem como ampliam-se as estratégias de produção de textos de diferentes gêneros [...] observando sempre o uso e a funcionalidade da linguagem em situações reais de comunicação.” (PARANÁ, 2018, p. 532). [...] fluência e rapidez de leitura [...] a apropriação do engendramento das letras deve ocorrer a partir de práticas reais de utilização da língua [...]. Os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. [...] tríade uso-reflexão-uso. [...]a formação leitora preponderantemente pela fruição que esses textos podem provocar nos estudantes [...]. [...] Anos Finais do Ensino Fundamental [...] fortalecer a autonomia dos estudantes visando também o multiletramento [...] cultura digital [...]. (PARANÁ, 2018, p. 533). “Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social [...]meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.” (PARANÁ, 2018, p. 534) “Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada [...] autonomia e protagonismo na vida social. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente [...]Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.” (PARANÁ, 2018, p. 534-535). “[...]contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que

possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola.” (PARANÁ, 2018, p. 537). “[...]propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa. [...]compreender as formas de persuasão do discurso publicitário, o apelo ao consumo, as diferenças entre vender um produto e “vender” uma ideia, entre anúncio publicitário e propaganda. (PARANÁ, 2018, p. 538). “[...]da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações; [...] da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade [...] do desenvolvimento de habilidades [...]. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. [...] o desenvolvimento de habilidades, a

vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida. [...]a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros [...]” (PARANÁ, 2018, p. 539). “[...] de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, por meio do(a): compreensão dos interesses que movem a esfera política em seus diferentes níveis e instâncias, das formas e canais de participação institucionalizados, incluindo os digitais, e das formas de participação não institucionalizadas, incluindo aqui manifestações artísticas e intervenções urbanas; reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo e compreensão do contexto de promulgação dos direitos humanos, das políticas afirmativas, e das leis de uma forma geral em um estado democrático, como forma de propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho); desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas, à defesa de direitos e a projetos culturais e de interesse público de diferentes naturezas. Envolvem o domínio de gêneros legais e o conhecimento dos canais competentes para questionamentos, reclamação de direitos e denúncias de

desrespeitos a legislações e regulamentações e a direitos; de discussão de propostas e programas de interesse público no contexto de agremiações, coletivos, movimentos e outras instâncias e fóruns de discussão da escola, da comunidade e da cidade. Trata-se também de possibilitar vivências significativas, na articulação com todas as áreas do currículo e com os interesses e escolhas pessoais dos adolescentes e jovens, que envolvam a proposição, desenvolvimento e avaliação de ações e projetos culturais, de forma a fomentar o protagonismo juvenil de forma contextualizada. Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio contextualizado de gêneros já considerados em outras esferas – como discussão oral, debate, palestra, apresentação oral, notícia, reportagem, artigo de opinião, cartaz, spot, propaganda (de campanhas variadas, nesse campo inclusive de campanhas políticas) – e de outros, como estatuto, regimento, projeto cultural, carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado, petição online, requerimento, turno de fala em assembleia, tomada de turno em reuniões, edital, proposta, ata, parecer, enquete, relatório etc., os quais supõem o reconhecimento de sua função social, a análise da forma como se organizam e dos recursos e elementos linguísticos e das demais semioses envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros. Em especial, vale destacar que o trabalho com discussão oral, debate, propaganda, campanha e apresentação oral podem/devem se relacionar também com questões, temáticas e práticas próprias do Campo de Atuação na Vida Pública. Assim, as mesmas habilidades relativas a esses gêneros e práticas propostas para o Campo Jornalístico / Midiático e para o Campo das práticas de

ensino e pesquisa devem ser aqui consideradas: discussão, debate e apresentação oral de propostas políticas ou de solução para problemas que envolvem a escola ou a comunidade e propaganda política. Da mesma forma, as habilidades relacionadas à argumentação e à distinção entre fato e opinião também devem ser consideradas nesse campo.” (PARANÁ, 2018, p. 540). “[...]práticas relativas ao estudo e à pesquisa [...] compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científica, de divulgação científica e escolar [...]desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica. Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio contextualizado de gêneros como apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquemas, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, podcasts e vídeos diversos de divulgação científica, que supõem o reconhecimento de sua função social, a análise da forma como se organizam e dos recursos e elementos linguísticos das demais semioses (ou recursos e elementos multimodais) envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros. [...] aprender, de forma significativa, na articulação com outras áreas e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens, procedimentos de investigação e pesquisa. [...]diversificar, em cada ano e ao longo dos anos, os gêneros/produções escolhidos para apresentar e socializar resultados de pesquisa.”

(PARANÁ, 2018, p. 541).

Matemática

“O conhecimento matemático é necessário [...] seja pela grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais. [...] contribuir na transformação da realidade social, cultural, econômica e política de seu tempo, de forma ética e consciente. [...] minimizar a fragmentação dos conhecimentos e a ruptura na transição do Ensino Fundamental.” (PARANÁ, 2018, p. 807). [...] tendo como princípio o respeito e valorização das diferenças. o ensino da Matemática de forma contextual e articulada. múltiplas relações interdisciplinares, [...] problematizações [...] relevância na formação integral do estudante [...]. [...] ao chegar no 1.º ano, possuem um conjunto de saberes e conhecimentos matemáticos constituídos no contexto das práticas sociais e por meio das experimentações já realizadas. [...] desenvolver, sistematizar e consolidar os conhecimentos matemáticos [...] fazer uso de recursos didáticos pedagógicos; negociar significados; sistematizar conceitos por meio dos diálogos que estabelecem no espaço de comunicação.” (PARANÁ, 2018, p. 809). “[...] a manipulação, a experimentação, o registro espontâneo, seja ele pictórico e/ou simbólico e por fim, a linguagem matemática estabelecida convencionalmente. [...] classificar, seriar, sequenciar, incluir, conservar, corresponder e comparar [...] desenvolvimento do letramento matemático [...] continuidade e aprofundamento no Ensino Fundamental – anos iniciais e finais. O letramento matemático refere-se à “capacidade de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento

de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. [...] perceber o caráter de jogo intelectual da Matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação, a criatividade, as descobertas, a imaginação e a intuição, tornando-se, assim, um processo prazeroso (BRASIL, 2017). Tais processos podem ser potencializados com o uso de materiais didáticos, atividades lúdicas [...] e recursos tecnológicos [...]. [...]compreender, analisar e avaliar as ideias e reelaborar problemas quando necessário. [...] fundamentação teórico-metodológica. [...]ação que leva em consideração, além dos conhecimentos matemáticos, os aspectos cognitivos, as questões sociais, culturais, econômicas, políticas, entre outras.” (PARANÁ, 2018, p. 810). [...]resolução de problemas, a modelagem matemática, a etnomatemática, a história da matemática, a investigação matemática, as mídias tecnológicas, entre outras [...].um trabalho interdisciplinar, contextual e articulado entre os diversos conhecimentos da própria Matemática. (PARANÁ,2018, p. 810-811). “[...] um trabalho interdisciplinar, contextual e articulado entre os diversos conhecimentos da própria Matemática. A Matemática e a Educação Matemática, vistas como práticas sociais [...]. [...] conhecimentos e experiências que cada estudante possui [...]. professor o importante papel de mediar tais processos, adaptando-os, sem excluí-los, para atender as diversas especificidades de cada estudante e escola. [...]o uso de variadas estratégias de ensino e de recursos didáticos [...]propostos para cada ano escolar. [...]diferentes formas de elaboração de conceitos oportunizando o desenvolvimento da autonomia [...]. As

variadas estratégias para o ensino da Matemática devem possibilitar ao estudante: a capacidade de investigação, leitura, interpretação, comunicação, comparação, análise, síntese e generalização; o desenvolvimento de hipóteses e de estratégias de solução, de verificação, de argumentação e de representações (manipuláveis, textuais, gráficas, geométricas, pictóricas entre outros). A partir de problematização proposta [...] conhecimento matemático [...] permitir a transferência e a intervenção na realidade.” (PARANÁ, 2018, p. 811). “[...] o professor deve acompanhar, monitorar, intervir e avaliar os estudantes [...] “equivocos” ou “erros” também podem servir como uma estratégia didática [...] superação de dificuldades e amplia possibilidades de aprendizagem efetiva. [...] o uso de diversos meios para avaliar a aprendizagem dos estudantes, criando, diversas oportunidades para que expressem seus conhecimentos. [...] critérios claros e bem definidos [...]. Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas [...] é uma ciência viva [...] contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções [...]. Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo. Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática [...]”. (PARANÁ, 2018, p. 812). “Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos

convincentes. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens [...]. Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza. Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.” (PARANÁ, 2018, p. 813). “O conceito de número [...] resolver e elaborar problemas, Construir estratégias de pessoais de cálculo [...], Descrever [...], Ler e comparar [...]” (PARANÁ, 2018, p. 816-821).

Fonte: O próprio autor.

4.4 O ENSINO MÉDIO

O Referencial ao tratar sobre o Ensino Médio, de início traz um breve histórico das reformas sofridas por ele; desde as Diretrizes Curriculares de

1961 até a LDB 9394/96. Em diante, começa a especificar sobre o próprio documento e a Lei 13.415/17 que estabelece mudanças para o Ensino Médio.

Resumidamente, o documento afirma que o Ensino Médio, desde 1961, possui um ideal de formação ligado com o contexto dos estudantes, a cidadania e a instituição desta etapa, assim como as anteriores, como um direito social. Reitera que este não perdeu sua essencialidade quanto a formação do cidadão e de sua consciência sobre a sociedade. Com o passar dos anos, e a busca pelo aprimoramento desta etapa, foi sentida a necessidade da elevação do padrão de qualidade e assim surgiram diversos projetos de redesenho curricular que priorizavam a articulação dos aspectos ligados ao trabalho, ciência, tecnologia, cultura e a formação docente para tal finalidade.

Com a Lei 13.415/17, que alterou a LDB 9394/96, diversas mudanças foram estabelecidas, como a ampliação da carga horária mínima, o aumento das escolas de tempo integral, o delineamento dos currículos por área de conhecimento e suas competências e habilidades, ademais da determinação de itinerários formativos de aprofundamento ou qualificação profissional. Com tais mudanças, foi, e é considerado pelo documento e seus redatores, que foi dado aos estudantes a oportunidade de escolher e experienciar várias trajetórias escolares. Isto graças a primazia da formação integral dos estudantes, o projeto de vida, a indissociabilidade entre teoria e prática, a pesquisa como fonte de inovação, a abertura para a diversidade de sujeitos e culturas, e a defesa dos direitos humanos e a sustentabilidade.

Basicamente, a estrutura curricular do Ensino Médio ficou estabelecida da seguinte maneira: 1800 horas reservadas para a Formação Geral e Básica – FGB e 1200 horas para os Itinerários Formativos – IF, compondo ao todo 3000 horas, devido a ampliação da carga horária. Sendo a FGB, a parte fixa dos currículos e compreendendo o conjunto de conhecimentos considerados como elementares a todos os estudantes. Mediante esta parte, buscou-se garantir o desenvolvimento dos estudantes por meio das competências e habilidades das quatro áreas do conhecimento expostas pela BNCC, as quais são: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias, estão inclusos os conhecimentos de Língua Portuguesa, Língua

estrangeira, Educação Física e Artes. Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estão envolvidos os conhecimentos de Filosofia, Sociologia, Geografia e História. Em Matemática e suas Tecnologias o conteúdo da Matemática. E por fim, na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias estão os conteúdos de Física, Química e Biologia. Com esta organização, conforme o RCP, as disciplinas não estão dispostas de forma fragmentada, mas com um viés interdisciplinar, de diálogo umas com as outras dentro e fora das áreas referidas, estando esta concepção contida nos materiais didáticos do Ensino Médio.

Já os Itinerários formativos compreendem a parte flexível do currículo, apesar de ser obrigatória, a qual permite com que os estudantes escolham sua trajetória escolar, podendo esta escolha ser mudada a qualquer momento, quando conveniente. Eles são formados pelo projeto de vida, o qual é um componente curricular da parte flexível, a oferta das quatro áreas de conhecimento citadas anteriormente de forma integrada ou não, ou a formação técnica e profissional. Os Itinerários formativos são:

Cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade” (PARANÁ, 2018, p.31).

Eles devem ser elaborados com base em eixos, podendo incluir um ou mais em um mesmo Itinerário, os quais consistem nos seguintes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. O projeto de vida, incluso nos Itinerários Formativos, corresponde a um componente curricular encarregado de ajudar o estudante ao traçar suas escolhas de trajetória escolar, e futuramente, profissional.

Sobre o componente curricular de Filosofia, o documento inicia sua abordagem tecendo um sucinto histórico do ensino de Filosofia no currículo brasileiro. No Brasil colônia afirma que este componente era ensinado de forma enciclopédica devido ao contexto e aos métodos vigentes. Com a Reforma Pombalina, passou a ter um cunho mais pragmático e utilitarista, na formação de um indivíduo moral, isto no sentido de ser um bom cidadão. Após este período, a filosofia foi retirada dos currículos e somente em 1980, com a redemocratização do

país é que as discussões e movimentos pela volta da Filosofia retornaram. Em 2006 a disciplina de Filosofia foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação que tornou a Filosofia e a Sociologia conhecimentos obrigatórios no Ensino Médio. Isto trouxe um desafio importante, que é o de como ensinar essa disciplina, a forma de como os conteúdos devem ser desenvolvidos. Quanto à metodologia, o Referencial não se compromete ou polariza, mas é a favor da propagação dos conteúdos da Filosofia, como sua história, e do filosofar, o qual depende da acepção de Filosofia. Segundo o documento, esse significado, o da Filosofia, consiste:

[...] na atitude de reflexão propositiva, capaz de junto dela ofertar um horizonte de resposta – ainda que jamais possa ser absolutizada –, é que se verifica a possibilidade da experiência filosófica. Filosofia como busca, jamais posse, de modo cabal, do saber. O saber alçado pela espécie humana sobre os mais diversos objetos, situações, relações, instituições, lugares e tempos é o que move a Filosofia e, ao mesmo tempo, a torna identificável. (PARANÁ, 2018, p. 573-574)

De acordo com essa concepção, aponta que a tarefa de ensinar Filosofia depende de uma atividade de caráter intelectual e processual, já que sua natureza inclina-se para o saber. Deste modo, mediante a atividade filosofante, é possível defrontar-se com o que há de mais característico no ser humano, que é refletir e levantar argumentos sobre os problemas de modo a acolher todas as esferas e interesses da humanidade. Como componente curricular do Ensino Médio, destaca a importância do trabalho de estudar e ampliar a aprendizagem de como pensar a realidade presente dispondo da tradição filosófica como dispositivo balizador e das demais contribuições do saber filosófico. Com isso, almeja-se viabilizar a problematização da compreensão imediatista, pragmática e empírica do cotidiano superando a valoração meramente utilitária.

Um papel julgado importante pelo RCP é que a Filosofia pode viabilizar um entendimento mais aprofundado sobre os diversos aspectos da cultura humana suscitando a vontade de ir em busca do conhecimento, desvendar novas formas de explicar e dar significado ao mundo. Assim como ofertar um instrumental cultural que permite conhecer, refletir e reelaborar o projeto de vida, correspondendo a um conhecimento capaz de proporcionar experiências e processos que assegurem aprendizagens imprescindíveis para a leitura da realidade. A Filosofia retratada tem por objetivo consistir em um campo aberto para a investigação e intervenção, pois,

de acordo com o Referencial, não existe uma única filosofia, mas várias visando propiciar e construir uma leitura filosófica através da investigação de problemas do dia a dia ligados a valores epistemológicos, políticos, éticos e estéticos, interpretando e ressignificando conceitos. Também destacam a relevância do contato com os textos filosóficos, os quais tem por fim facilitar o contato com os dilemas pensados pelos grandes filósofos que engendram os conceitos destrinchados por eles, tendo como função docente trazer a conexão entre os problemas dos filósofos com os problemas da juventude contemporânea. A função do contato com os textos filosóficos e suas questões é provocar a problematização, dos impasses filosóficos com os vividos pelos estudantes, consistindo assim em ponto de partida para a investigação.

Por último, o conteúdo de Filosofia é abordado mediante unidades temáticas, as quais são: mito e filosofia, teoria do conhecimento, ética, filosofia política, filosofia da ciência e estética.

4.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O DOCUMENTO

Após a leitura e análise do Referencial Curricular do Paraná, foi possível extrair algumas ponderações sobre seu conteúdo. Por conseguinte, foram tecidas algumas análises sobre as concepções presentes dos conceitos-chave da pesquisa, isto é, comunidade, experiência e democracia, a parte introdutória do documento, as diferentes etapas da educação e o RCP como um todo.

4.5.1 Sobre A Experiência, Democracia E Comunidade.

A respeito dos conceitos-chave, o conceito de experiência foi identificado no referencial de diferentes formas. A princípio, e em sua maioria, representou as vivências, situações e contextos do cotidiano, de estudantes, aproximando-se dos conhecimentos obtidos pela *doxa*⁴⁶. Em outros momentos

⁴⁶ “De doxa (opinião). Husserl indica com esse adjetivo todos os caracteres próprios da crença (ou doxa) (Ideen, I, § 103). DOXOLOGIA ou PRATICOLOGIA (fr Doxologie ou practicologie). Foi esse o nome dado por Leibniz a certas formas de expressão que se coadunam com o uso popular ou corrente, ainda que não sejam rigorosamente exatos; por exemplo, continua-se dizendo que o sol nasce e se põe, mesmo depois de aceita a teoria de Copérnico (Disc. de Mét., § 27).” (ABBAGNANO, 2007, p.305).

reportou aos conhecimentos obtidos pela *episteme*⁴⁷, sendo a escola sua reveladora. Também esteve relacionado à diversidade e vivências em um contexto diferente do escolar, como por exemplo o familiar, realçando a necessidade da presença da experiência na escola. Bem como atrelado à aprendizagem, cidadania, criticidade e democracia, sendo o meio para a conquista. Em relação ao vislumbrado, sobre os autores de referência, até o momento sobre a experiência, foi possível considerar que, no RCP, este termo simbolizou um sentido vago em seus vários aspectos, mesmo ao associar-se a ideias importantes como a cidadania, a criticidade e a democracia, já que as causas de sua relevância não foram especificadas, nem a referência ao pensar, à continuidade e o processar sobre elas foi abordado.

Como predominância, a democracia ficou associada a um regime político estando ligada a direitos, responsabilidade, voto e sociedade, sendo apenas citada em conjunto com estas palavras. Em alguns momentos aproximou-se à definição de Lipman (1995), ao estar correlacionada com a gestão democrática. Desta forma, apareceu associada à transparência, coerência, cidadania, liberdade de aprendizagem, ensino, pesquisa, pensamento, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, hábitos e atitudes individuais e coletivos e melhoria das condições e qualidade de vida. Em geral, consideramos que foi um termo apresentado de forma superficial devido a sua simples nomenclatura, não existindo um aprofundamento da concepção de democracia elencada pelo documento.

Por último, o que foi considerado frustrante, foi a abordagem da ideia de comunidade como àquela referida no início deste trabalho, meramente respectiva a um povo, local de moradia, etnia, ou grupo de socialização. Não que estes assuntos fossem irrelevantes, mas o tratamento restritivo dado a este conceito foi insuficiente. O sentido comunitário perdeu a sua amplitude e ficou relacionado a apenas um contexto. O significado assinalado por esta palavra ficou limitado a um conjunto de pessoas ou locais, não existindo uma intercomunicação entre as comunidades; nem a sala de aula representou uma comunidade que se comunica com outras, isto é, a escola, o contexto familiar, cultural da sociedade como um todo. A comunidade ficou somente voltada para um grupo específico de socialização, por

⁴⁷ "O velho ideal científico da episteme, do conhecimento absolutamente certo e demonstrável, revelou-se um mito." (ABBAGNANO, 2007, p.150).

mais que o referencial almejasse aproximar a escola do contexto dos estudantes, representando unicamente comunidades separadas.

4.5.2 Pareceres Sobre A Introdução

Conforme visto anteriormente, o RCP foi criado em resposta à BNCC, para tentar elucidar e contextualizar as orientações presentes nela ao Estado do Paraná. Consideramos, de modo geral, que tal objetivo principal foi cumprido, pois ao analisar o documento em sua totalidade, o mesmo facilita a leitura, a interpretação e a explicação do disposto na Base mediante a introdução dos princípios, direitos, objetivos do referencial, que consistem nas competências e habilidades da BNCC, além dos esclarecimentos presentes nos componentes curriculares, com seus organizadores das diferentes etapas da Educação Básica. Através dele, é possível visualizar mediante dos organizadores curriculares uma ligação maior entre as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem, ou habilidades presentes Base, pois trazem complementações do informado na BNCC, além da divisão por trimestres do conteúdo a ser ministrado facilitando o planejamento por parte dos docentes. Em contrapartida, ao estabelecer os princípios, direitos, objetivos de aprendizagem e a divisão dos conteúdos por trimestre, da Educação Básica do Paraná, ele tende a enrijecer a apresentação destes temas devido a obrigatoriedade de seu cumprimento não possibilitando uma flexibilização da oferta desses conteúdos em outros tempos ou de uma maneira diferenciada ao especificado no documento pelas escolas, apesar do mesmo sinalizar a possibilidade de adequação dos conteúdos ao contexto de cada município do Estado. Sendo assim, a metodologia ou organização dos conteúdos deve ser seguida conforme o disposto no RCP devido ao seu caráter obrigatório. Um ponto negativo, que provavelmente pode ocorrer, é que ao planejar os docentes podem criar um tipo de apoio ou “muleta” ao encontrar os conteúdos básicos dispostos no documento e em vista disso não ambicionar trazer uma abordagem mais ampla ou aprofundada dos conteúdos. Tal feito não seria difícil de entender ou identificar, pois segundo nossas análises sobre a formação de professores, em relação ao RCP ou CREP⁴⁸ – Currículo da Rede Estadual

⁴⁸ Este consiste no recorte dos organizadores curriculares do RCP a fim de simplificar o acesso. Os

Paranaense, o preparo docente em relação a essa nova normativa escolar tem sido precário, recebendo unicamente algum tipo de informação gestores e docentes que conseguem realizar a inscrição no programa Formadores em Ação, pois as vagas terminam em um determinado período. Aos demais, fica reservada a desinformação e o instrumentalismo ao lidar unicamente com o documento como uma ferramenta de copiar e colar nos momentos de elaboração dos planos de aula. Uma questão que permanece é esta: “Como desejam uma educação de qualidade se não promovem a formação docente para isso?”.

De acordo com o Referencial, este também tem por objetivo a promoção de um equilíbrio no ensino, proporcionando a todos conteúdos básicos; assim como a equidade e a contextualização. Segundo nossa concepção, este equilíbrio visado pode ser ilusório, pois os meios e formas com que os conteúdos são levados aos educandos não é uniformizada em sua totalidade, nem seria possível, já que depende de cada professor e dos recursos das redes de ensino providas às escolas. O que visualizamos como possível é o acesso aos conteúdos básicos, já que por determinação desta normativa, todas as escolas do estado devem acompanhar tal processo, proporcionando, ou ao menos tentando, o acesso aos mesmos conteúdos, o que de acordo com uma ótica de educação reflexiva (LIPMAN, 1995) resulta insuficiente.

No tocante à construção do RCP esta foi anunciada pelo próprio como democrática; isto por algumas razões. A primeira delas é que o processo de elaboração recebeu aproximadamente 75.366 contribuições, o que foi considerado um avanço, símbolo e incentivo de participação. Além disso, foram organizados encontros presenciais e de escuta colaborativa, contando com a cooperação dos núcleos. Processo este que contou com a disponibilização do documento, em versão preliminar, para a consulta pública por 30 dias, o que dispôs da contribuição dos professores e gestores escolares e transpareceu uma visão de acolhimento e respeito a diversidade e pluralidade de ideias. Porém, ao examinar o referencial com mais cuidado, foi possível perceber que nem todas as contribuições foram levadas com conta, visto que ele afirma que elas “[...] foram analisadas e, na medida da

pertinência, incorporadas ao documento [...]” (PARANÁ, 2018, n.p.). Isto significa que no processo de leitura foram descartadas aquelas que estiveram fora da medida, ou padrão de pertinência. O interessante é que esta medida ou padrão não é explicitada, nem são informados os componentes, critérios e pressupostos epistemológicos de quem os estabeleceu deixando esta etapa do processo encoberta. O recebimento das contribuições, a organização dos encontros presenciais de escuta colaborativa e a consulta pública foram estratégias julgadas pertinentes, porém, a discriminação de algumas sugestões de acordo com um critério não revelado é que foi considerado impertinente.

Em relação à educação básica, esta é apontada como um direito universal e espaço de construção de identidade. Diante disso, o documento traz uma série de direitos e princípios de aprendizagem, os quais correspondem às competências e habilidades da BNCC a fim de cumprir esse objetivo. Perante nosso prisma, fundamentado nos autores de referência desta pesquisa, tais direitos ou competências foram analisados. Desta forma, foi feita a seguinte interpretação:

Tabela 4 – Análise dos direitos de aprendizagem do Referencial Curricular do Paraná e das competências da Base Nacional Comum Curricular.

Direitos de Aprendizagem\ Competências BNCC (2017)	
Direitos	Considerações
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Para valorizar e utilizar os conhecimentos eles devem fazer sentido para os educandos, isto é, possuir significação. Neste caso, a utilização de um paradigma de educação tradicional seria inviável para propiciar tal tipo de envolvimento com os conhecimentos. Tais conhecimentos ou as metodologias utilizadas até o momento, que em sua maioria derivam da escolástica, não promovem experiências que propiciem

	<p>um conhecimento maior do que seja a justiça, a democracia e a inclusão, ou seja, são insuficientes para a garantia deste direito de aprendizagem. <i>In Loco</i> proporcionar situações que promovam experiências que denotem pertença e significação em relação aos conhecimentos historicamente construídos e sobre a justiça, a democracia e a inclusão.</p>
<p>2.Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p>	<p>Para isto, a metodologia empregada em sala de aula precisa ser diferente do paradigma padrão e se aproximar ao paradigma reflexivo. Além de viabilizar a realização de um processo similar de descoberta aos cientistas que trouxeram suas contribuições com os conhecimentos considerados confiáveis na atualidade. Este necessita ser um processo que valorize a perplexidade, o questionamento, o interesse, a pesquisa, a dúvida, a análise dos erros, a falibilidade e a modificação de conhecimentos prévios. Sugerimos a criação de uma Comunidade de Investigação para tal abordagem, pois possui como base tais prerrogativas.</p>
<p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p>	<p>Necessário possuir o contato com as diferentes manifestações artísticas e culturais presentes nos currículos escolares e diálogo para a interpretação e desmistificação de preconceitos e</p>

	estereótipos mediante a discussão em comunidade.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Requer um trabalho amplo de compreensão dos diferentes tipos de linguagem, além do entendimento da passagem de um tipo de linguagem para outro, o qual pode ser complexo, importante de ser aprimorado e envolver habilidades de tradução (LIPMAN, 1995). O docente ou a escola devem levar isto em consideração, caso contrário as crianças obterão uma fluência rasa, não crítica e relacional, destes tipos de linguagem.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	Envolve uma análise dos diferentes tipos de tecnologia, compreendendo, o uso, fim e perigos de tais tecnologias. Sendo importante neste processo a presença do diálogo.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com	Mais uma vez a presença do diálogo, preferivelmente se feito em comunidade com acolhimento e discussão de diferentes pontos de vista, se faz necessária. Também é fundamental a propiciação de experiências alinhadas com esse direito como por exemplo a

<p>liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>	<p>cidadania, a importância do planejamento, a liberdade, autonomia, a consciência crítica e responsabilidade arrazoando sobre a conceituação e atuação no dia a dia sobre estes temas.</p>
<p>7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>	<p>A presença de algum tipo de comunidade, amparada no diálogo, torna-se fundamental em relação a este direito. Também a conceituação e abordagem de diferentes pontos de vista com a exemplificação, contra exemplificação a argumentação e o respeito ao posicionamento do outro sem a descaracterização dos pensamentos próprios.</p>
<p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p>	<p>Importante direito, marcado pelo autoconhecimento, autoestima e as emoções. A fim de atingi-lo é importante a propiciação de oportunidades de experiência que apreciem os cuidados que são necessários com a saúde física; as emoções, seus tipos e cuidados; a individualidade com a introspecção, a coletividade com extroversão e a relevância de ambos para o conviver e a ética.</p>
<p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos</p>	<p>Realizar o trabalho mencionado anteriormente com a comunidade, de diálogo, ética e conceituação sobre direitos humanos, cultura.</p>

humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Só é possível com a convivência e participação em comunidade de experiências que conceituem e mobilizem o pensamento e ações em direção à autonomia, flexibilidade, resiliência, determinação, ética, democracia, inclusão, sustentabilidade e solidariedade.

Considerações gerais sobre todos os direitos ou competências: a Comunidade de Investigação se faz essencial, pois aborda com suas características constituintes os elementos de um paradigma reflexivo tão necessário e presentes dos direitos dispostos anteriormente. Destaca-se a importância da consciência de que um paradigma padrão é insuficiente para a viabilização destes direitos devido as habilidades e experiências exigidas neles, sugere-se a utilização de um paradigma educativo reflexivo que utiliza como base a pedagogia da Comunidade de Investigação.

Fonte: O próprio autor.

Quanto aos princípios já citados anteriormente, algumas observações foram elaboradas. Com respeito ao primeiro, a Educação como direito inalienável, o RCP afirma que o objetivo é que as escolas possibilitem uma formação para que os estes participem ativamente da vida democrática, colocando em prática seus direitos e responsabilidades e promovam os direitos dos demais. Contudo, ao folhear o documento, foi possível perceber que o movimento a caminho deste propósito é inverso a ele próprio. Ao examinar os componentes curriculares, de

todas as etapas, mais precisamente os organizadores curriculares, foi possível notar que os subsídios relativos à atividade na vida democrática, como o diálogo, as assembleias, discussões e argumentações, estavam presentes de forma esporádica na rotina e práticas escolares comprometendo o que nos referimos como experiência democrática. Com base no observado nos tópicos iniciais deste trabalho, para que a experiência pudesse fazer sentido, eram necessários alguns elementos como: o processamento destas, a consulta às suas fontes e a continuidade entre elas estabelecendo uma relação entre as que já passaram, estão ocorrendo e a projeção das que provavelmente provirão (LIPMAN, 1995, DEWEY, 1979). Esta presença esparsa e dispersa pode contribuir apenas para uma prática isolada dos elementos considerados democráticos não promovendo a prática e reflexão sobre os direitos pessoais e coletivos.

Sobre o princípio relacionado à realidade dos sujeitos da escola, o qual enfatiza a contextualização e compreensão melhor dos estudantes, avistamos uma lacuna. Apesar da consideração dos conhecimentos prévios dos educandos, notamos, como comentado previamente, a compreensão das comunidades como isoladas umas das outras, ademais do pouco convite à participação familiar na eleição de metodologias, intencionalidades e temáticas a serem estudadas pelos discentes. Podendo isto prejudicar o amparo parental nas aprendizagens e relações entre a escola, a família e os estudantes, considerados os principais protagonistas dos processos de ensino-aprendizagem, provocar um entendimento mais extrínseco dos conteúdos e a derrocada do proposto pelo princípio.

No que se refere à formação integral, o RCP tem sérias fragilidades em pelo menos dois quesitos. O primeiro deles é em relação à ausência da Filosofia na infância⁴⁹, período de 0 a 11 anos, e no início da adolescência de 12 a 14 anos, o qual inviabiliza e enfraquece o pensar ao longo da trajetória escolar ao não trabalhar as habilidades de pensamento, o experimentar e o conviver em Comunidade de Investigação em busca do conhecimento com interesse e significação. E o segundo, alude ao não incremento e desenvolvimento da interdisciplinaridade no Ensino Fundamental, já que na Educação infantil os conteúdos são dispostos de maneira diferente mediante os Campos de Experiência, e no novo Ensino Médio é

⁴⁹ Como uma disciplina que tem como base a Filosofia para crianças e a pedagogia da Comunidade de Investigação.

supostamente incentivado o diálogo entre as disciplinas, o que ainda é precoce, mediante as áreas de conhecimento, os Itinerários Formativos e o diálogo entre os professores. A criança ao chegar no Ensino Fundamental, após uma presença mais forte, ainda precária, da ludicidade e da comunicação entre diferentes conhecimentos, apesar da falta da Filosofia, se depara com uma divisão fragmentada dos conteúdos. Ela é requisitada a “[...] aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.” (BRASIL, 2017, p.113 APUD PARANÁ, 2018, p.16), o que consiste em um processo de grande dificuldade em consequência da escassa comunicação entre os conhecimentos, podendo resultar em perplexidade, evasão e desinteresse, possíveis de serem visualizados nos índices fornecidos pelo IDEB, dispostos inclusive no Referencial Curricular.

4.5.3 As Diferentes Etapas Da Educação Básica

Ao analisar a Educação Infantil, foi possível perceber o conceito de criança exposto do Referencial, julgado igualmente importante por ser uma das principais fases a que Lipman (1990-1995) direciona sua proposta educativa, e tecer algumas apreciações. A criança de acordo com o RCP, retratada anteriormente, é descrita como um sujeito histórico, social, ativo e político, que se relaciona, questiona, observa, constrói sentidos sobre o seu contexto e aprende, representando aparentemente uma ótica coerente e completa. Porém, ao ponderar sobre esta definição, foi possível depreender que se tratava de uma visão limitada ao não incluir o pensar na infância, apesar das habilidades enunciadas de antemão.

Ao não considerar o pensar, tolerando e igualando-se a certas perspectivas psicológicas abordadas anteriormente, esta nega e contradiz o seu posicionamento, já que um sujeito que não pensa não é capaz de ser ativo, político nem capaz de realizar, com completude e consciência, as outras capacidades elencadas. Além disto, priva o acesso e a presença da Filosofia na infância e declara implicitamente a inaptidão das crianças lidarem com ela, apresentando uma dicotomia com os pressupostos sustentados até o momento, inclusive com os apregoados no documento. Apesar disso, ao refletir sobre a Educação Infantil de

forma ampla, foi possível identificar um movimento de não rigidez o quanto aos conteúdos e a tentativa de um trabalho intenso com outras habilidades, as quais seriam enriquecidas com a presença do filosofar infantil. Também foi possível identificar nos organizadores curriculares da Educação práticas esparsas do filosofar na infância, demonstrando uma desintegração e requerendo um aprofundamento e formação docente para uma abordagem filosófica mais complexa.

Com relação ao Ensino Fundamental, assim como na Educação Infantil, foi percebida a presença dispersa de alguns elementos da Comunidade de Investigação e do filosofar nos componentes curriculares, os quais igualmente divididos e separados, não indicavam uma relação de continuidade e interação com experiências significativas (DEWEY, 1979). Ao mesmo tempo, encontramos um esforço, mesmo que raso, rumo à reflexão com a presença, ainda que esporádica, da pesquisa e da argumentação nos organizadores curriculares. Semelhantemente, ao exposto sobre a parte introdutória do documento, foi possível identificar uma demanda para que os estudantes do Ensino Fundamental fossem autônomos e utilizassem uma abordagem crítica dos conteúdos, o que julgamos difícil devido a organização e sugestão de implementação das competências e habilidades presentes tanto no RCP e na BNCC sem uma contiguidade, uma perenidade e especialmente sem a Filosofia como disciplina para trabalhá-los de maneira mais concatenada e otimizada.

No tocante ao Ensino Médio, as disciplinas foram dispostas por área de conhecimento. Entendemos que isto em parte foi proveitoso, pois trouxe, a princípio, um diálogo maior entre os componentes curriculares de uma mesma área; mas concomitantemente, representou um distanciamento entre as disciplinas de áreas diferentes, trazendo uma certa polaridade. Quanto ao componente curricular de Filosofia, presente na área de ciências humanas e sociais aplicadas, o documento não se comprometeu à primeira vista. Defendeu uma percepção mais extensiva dos conhecimentos filosóficos ao abrigar paralelamente a abordagem dos conteúdos dos campos da Filosofia e o próprio filosofar atrelando-os à concepção de Filosofia, anunciada como busca do saber (PARANÁ, 2018, p. 574). Apesar de avultante aos olhos, o filosofar ficou restrito à simples enumeração de perguntas, não que isso signifique um aspecto unicamente desfavorável, ou vinculado a um discutir sem o aprimoramento do pensar. As discussões não objetivam um

crescimento do pensamento complexo, mas a abordagem e problematização, considerada rasa, de temas que necessitam ser cumpridos do currículo, aproximando-se mais da conversação. Para reiterar o exposto, não foi possível perceber uma avaliação do crescimento das capacidades de inferir, contra exemplificar, classificar, procurar alternativas, identificar falácias, entre outras consideradas importantes para a reflexão. O tratamento dos conteúdos filosóficos ficou simplificada na abordagem de textos filosóficos, com as problemáticas dos filósofos, que futuramente seriam vinculadas às problemáticas dos estudantes, discussões guiadas pelos professores e a produção de textos analíticos. Em síntese, avaliamos que o âmago ainda ficou alojado nos conteúdos, mesmo que forma amena.

Para complementar, no que se refere a carga horária da disciplina de Filosofia, esta sofreu algumas mudanças, as quais sob nossa ótica, trouxe consequências desagradáveis para os estudantes e professores. De acordo com o Ensino Médio anterior, os educandos possuíam aproximadamente em média 108 aulas⁵⁰, de 50 minutos, por ano. Isto nos três anos desta etapa, propiciando uma continuidade e acesso igualitário, ainda que inconsistente em relação às metodologias empregadas, aos conhecimentos filosóficos. Em relação ao Novo Ensino Médio, foi possível constatar⁵¹ que esta suposta igualdade de acesso ao ensino filosófico foi quebrada, devido a redução da quantidade de aulas de acordo com a escolha da área dos Itinerários Formativos e projetos de vida. Isto significa que aqueles que optarem por Itinerários Formativos diferentes ou não vinculados com a área de Ciências Humanas Sociais Aplicadas sofrerão um déficit significativo do acesso aos conteúdos filosóficos, e neste caso do filosofar, mesmo que fragilizado, contando com apenas 72 aulas no primeiro ano. Em contrapartida, aqueles que decidirem por Itinerários Formativos vinculados à área de Ciências Humanas Sociais Aplicadas disporão, aproximadamente, em média, de 144 aulas, na soma da carga horária de Filosofia do primeiro e segundo ano. Sem contar os que elegerem o Ensino Integral, os quais gozarão com um total de 180 aulas, com a soma da carga horária do primeiro e do segundo ano, representando uma

⁵⁰ De acordo com a Instrução Normativa nº 011/2020 e o calendário escolar letivo estadual de 2021, ano anterior à implementação do Novo Ensino Médio.

⁵¹ Com base na Instrução Normativa conjunta nº008/2021 e no calendário escolar letivo estadual de 2023.

discrepância no acesso à Filosofia. Com isso, inferimos uma perpetuação na diferenciação do ensino na educação brasileira, ou melhor, paranaense, ao possuírem alguns um acesso privilegiado a determinados tipos de conhecimento diferentemente de outros. O curioso, é que isto contrasta inclusive com o Referencial Curricular ao abordar, com base em Anísio Teixeira (1968), na questão do acesso a uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos.

Com base no exposto, entendemos que a escolha dos Itinerários Formativos pode ser um problema ou uma inovação. Pode ser um problema, pois ao depararem-se com a possibilidade de escolha, os estudantes, apesar dos projetos de vida, podem apresentar ambiguidades ou incertezas em relação à carreira ou área que desejam seguir. Trazemos esta afirmativa, pois no próprio RCP, foi possível verificar uma desorientação dos jovens quanto à carreira, a aprendizagem e sua relação com a vida. Em uma pesquisa realizada com os estudantes do antigo Ensino Médio foi possível perceber colocações alarmantes sobre a educação. De um total de 283.544 jovens, 8,6% responderam que não conseguem conectar o que aprendem com seu cotidiano, 10,1% indicaram que essa conexão é mínima e 12,7% declararam que conseguem conectar pouco os conhecimentos aprendidos na escola com o cotidiano. Estas afirmativas evidenciaram alguns pontos importantes. Neste caso, podemos compreender como cada vez mais um ensino que é pautado em um paradigma não reflexivo é pouco motivador e prejudicial à futuras escolhas, como também perceber, que o impacto da ausência filosófica desde a infância pode ser grande repercutindo em decisões mal pensadas durante uma vida toda. Além das implicações negativas do não estabelecimento da conexão dos estudos com a vida, pela privação de uma pedagogia da Comunidade de Investigação nas salas de aula. Isto também foi possível conceber por conta das respostas obtidas ao questionar estes estudantes se o ensino que eles têm os ajuda a pensar a respeito de seus interesses pessoais e profissionais. 30,2% responderam que conseguem fazer esta conexão, reservando, aparentemente, aos demais a confusão quanto a relação do que se aprende na escola, com a vida.

Outra questão evidenciada é que com a diminuição do acesso à Filosofia corre-se um risco do aumento da desvalorização da Filosofia e do Filosofar, devido a uma apresentação inadequada destes conhecimentos. Esses mesmos discentes, em sua maioria, quando foram interrogados sobre seus assuntos de maior

interesse destacaram temas associados ao mercado de trabalho e disciplinas de maior carga horária cursadas na escola, reservando por último os conhecimentos de geografia, história, sociologia, filosofia, cidadania e participação social, isto é, aquelas que impactam na consciência social confirmando que o exercício do pensar exercitado por elas e principalmente a Filosofia tem repercussão na emancipação intelectual e política dos estudantes. Com isso, defendemos a presença da Filosofia desde a infância como disciplina nas escolas. Primeiramente, por ela propiciar uma reflexão, e desenvolvimento sobre o próprio pensar, sobre os conhecimentos acumulados ao longo da história e destes com a vida. Ademais de trabalhar com a curiosidade, o interesse e o prazer de aprender e ir em busca do conhecimento.

Retornando à temática dos Itinerários Formativos, estes podem resultar em fatores positivos se a orientação mediante os projetos de vida for bem acompanhada e condizente com a vida dos estudantes. Além de balizada por docentes com uma formação mais consolidada sobre este assunto.

4.5.4 O Referencial Curricular Do Paraná Como Um Todo

Após observar o documento em sua amplitude, isto é, suas 2158 páginas, levando em conta os três volumes do Ensino Médio, conseguimos obter uma visão mais abrangente de suas contribuições e limitações. Esclarecemos que não intencionamos esgotar o tema, mas vislumbrar seus principais pontos a fim de analisar a experiência de comunidade como experiência democrática com a contribuição de uma normativa da educação Paranaense.

Desta forma, pudemos compreender, como aspecto primeiro, que este documento cumpriu, de maneira básica, o seu objetivo principal que foi a articulação e elucidação dos ideais da Base Nacional Comum Curricular ao contexto do Paraná; com seus organizadores curriculares bem explicitados e as introduções em cada componente curricular. Também pôde constituir uma ferramenta de viabilização e acesso aos conteúdos considerados indispensáveis, a despeito dos meios de uma educação tradicional encontrados nele. É uma normativa que caminha para a melhoria da educação, contudo, de forma elementar. Situação esta que poderia ser mudada caso estivesse amparada por uma Filosofia desde a infância e

uma pedagogia da Comunidade de Investigação promovendo uma relevância para ele, apesar da não presença da Filosofia como disciplina.

Não foi um documento que contou com um processo totalmente democrático na sua elaboração, apesar das múltiplas contribuições. Há que se considerar que a conjuntura governamental do estado que coordenou a elaboração deste documento tem predominância de uma tendência política conservadora e monopolizadora conforme interesses da gestão da secretaria de uma educação voltada marcadamente para a preparação para o mercado de trabalho. Neste contexto, a filosofia como atividade de pensamento crítico perde espaço para atividades voltadas para adaptação do estudante às demandas do mercado. A ética, por exemplo, tem forte conotação de conformidade à normatividade apassivadora desta sociedade autoritária. No tocante aos componentes curriculares, mais especificamente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, foi considerado raso em relação à promoção do pensamento ao apresentar, além das indicações feitas sobre os objetos de estudo dos diferentes componentes curriculares, traços dispersos do filosofar conforme um paradigma reflexivo de educação. Possui potencial para ser um auxílio, apesar de imediatista e instrumentalista, para o planejamento docente ao observá-lo como um indutor nos momentos de estruturação, promovendo uma inicialização dos conteúdos.

Por fim, infelizmente ainda é pouco conhecido no meio docente, segundo o observado em experiências escolares e de acordo com os programas de formação em aberto pelo estado; o que foi considerado lastimável, já que apesar de suas lacunas constitui um documento obrigatório na Educação Básica, significando um dever docente conhecê-lo. Enfim, é uma normativa que recomendamos a leitura e principalmente sua interpretação com base em fundamentos críticos e reflexivos a fim de pretender uma análise não subjetivada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posteriormente ao exposto, com os estudos e elaborações tecidos ao longo da pesquisa foi possível entender que a comunidade democrática e educativa na perspectiva de Lipman (1990-1995) trata-se de uma espécie de locução⁵². O que se explica pela própria capacidade da comunidade de engendrar tanto a democracia quanto educação, além do imbricamento entre ambas. A comunidade ao consistir em um contexto aberto ao pensamento e à investigação, sem a discriminação dos sujeitos, consiste no ambiente ideal, de acordo com Lipman (1995), para o acontecimento de experiências significativas de cunho democrático. Em resposta à problemática apresentada: o que é a comunidade democrática e educativa na perspectiva de Lipman? Foi possível depreender que se trata de uma pedagogia a qual objetiva a investigação, a liberdade com certa rigorosidade, a deliberação e o aprimoramento do pensamento, elementos que curiosamente são necessários a esses três conceitos, comunidade, democracia e educação.

Ao destrinchar sobre cada conceito-chave, no primeiro capítulo, foi possível analisar a concepção de experiência e de comunidade para compreender sua relação com a formação humana e social para Lipman. Isto possibilitou compreender que o aprofundamento teórico consistente e uma prática coerentemente orientada é condição primordial a ser considerada nos processos de ensino-aprendizagem e na convivência em comunidade.

No segundo capítulo ao aprofundar sobre o aspecto educativo foi possível analisar a educação como experiência de comunidade democrática para compreender sua função social na perspectiva de Lipman. Isto viabilizou a percepção de que a concepção epistemológica sobre a educação e a democracia tem grande importância podendo impactar de forma excelente ou desastrosa nos contextos sociais, principalmente na aprendizagem e no caminhar rumo a uma Grande Comunidade democrática. O que se tem observado é o aprofundamento de uma tendência conservadora de caráter religioso-militar que fomenta o autoritarismo e práticas fascistas. Que pode a filosofia neste contexto?

No último capítulo, foi possível analisar o tratamento dado à experiência democrática como experiência educativa na legislação educacional do

⁵² “conjunto de palavras que equivalem a um só vocábulo, por terem significado, conjunto próprio e função gramatical única (p.ex., a de adjetivo, donde locução adjetiva)” (OXFORD, 2023, s/p)

Estado do Paraná avaliando o alcance e limites dessa orientação, com o exame do Referencial Curricular do Paraná. Ao tecer considerações sobre este, foi possível verificar que se atribui à Filosofia, desde a infância, aspectos fundamentais para que promova a consciência social. Entretanto, o documento não explicita suficientemente condições para este fim, que a nosso ver depende de uma experiência educativa democrática e em comunidade.

Com o conjunto do exposto na pesquisa foi possível analisar a concepção de comunidade para compreender sua importância para o desenvolvimento de uma educação democrática na perspectiva de Lipman. Também averiguar que a metodologia de caráter bibliográfico e documental foi suficiente para realizar os procedimentos investigativos. Ademais de reiterar que a literaturas escolhidas foram elementares para a fundamentação e consistência dos dados e afirmativas apresentados neste trabalho.

Um impasse identificado durante o processo de investigação foi o contexto pandêmico. Este impossibilitou a entrada nas instituições escolares para a sondagem de opiniões de estudantes e docentes, além da análise destes contextos a fim de complementar o estudo.

Com os dados quantitativos e qualitativos elencados na pesquisa foi possível constatar que a ausência da Filosofia tem impactos desastrosos na emancipação e consciência social, e que a Comunidade de Investigação ao atuar de forma democrática em contextos educacionais tem papel fundamental nos processos de esclarecimento intelectual e social.

Como incentivo a futuras pesquisas na área, em relação à temática abordada são sugeridas algumas questões: A luta por políticas públicas pode ajudar no caminhar rumo a uma educação filosófica para a infância? como está sendo a implementação do Novo Ensino Médio no tocante ao ensino de Filosofia? quais os passos para que a filosofia seja retomada na Educação Básica como um todo?

Para finalizar, deixamos um encorajamento para docentes e gestores, que é o de possibilitar o contato sistemático e contínuo do ensino filosófico desde os primeiros anos de escolaridade a fim de promover um aprimoramento do pensar e decidir em comunidade como condição de uma sociedade efetivamente democrática.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola et al. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, Sandra dos Santos. **A filosofia e a educação reflexiva: o desenvolvimento da conceituação**. 2019. 133 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

ARANHA, Maria L. de A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova: Revista de cultura e política**, São Paulo, [s.v.], n.38, p. 223-237, dez.1996.

BENTON, Matthew A. **Paul Grice**. Oxford Bibliographies. [s.l.]. 13 dez. 2022. Disponível em:< <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780195396577/obo-9780195396577-0257.xml>>. Acesso em 08 Set.2022

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf>. Acesso em: 20 de Jan. 2023.

CHAUÍ, Marilena. Filosofia Moderna. In: CHAUÍ, Marilena et al. **Primeira Filosofia: lições introdutórias**. São Paulo: Brasiliense, 1984. [n.p.]

DA COSTA PEREIRA, Célia M. R.; DA SILVA, Itamar N. A tentativa de amordaçar a educação em tempos de flertes com o fascismo: sinalizando saídas para sua superação. In: CHARLOT, Berdnard [et al] (org.). **Por uma educação democrática e humanizadora**. São Paulo: Uniprosa, 2021. p. 56-59.

DALBOSCO, Claudio Almir. Formação para a vida democrática em John Dewey: alternativa contra a violência humana e política. **Roteiro**, [s.l.], v. 43, n. 2, p. 449-470, 2018. Ago. 2018.

DANIEL, Marie-France. **A filosofia e as crianças**. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

DANTAS, Lúcio Gomes; FREITAS, Lêda Gonçalves de. A potência da pedagogia freireana no contexto do autoritarismo na educação brasileira. **Eccos -Revista Científica**, São Paulo, [s.v], n. 58, p. 1-16, jul./set. 2021. Disponível em:<<https://doi.org/10.5585/eccos.n58.15685>>. Acesso em 08 set. 2022.

DEWEY, John. **A democracia é radical**. Common Sense: Yale, 1937.

_____. Democracia criativa: a tarefa diante de nós. In: DE FRANCO, A.; POGREBINSCHI, Thamy. (Org). **Democracia cooperativa. Escritos políticos**

escolhidos de John Dewey. (Trad. Traduzca). Porto Alegre: EDIPUCRS. 2008. p. 1-8.

_____. **Como pensamos.** 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

_____. **Vida e educação.** 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Experiência e Educação.** São Paulo: Editora Nacional, 1976.

_____. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** Companhia Editora Nacional, 1979.

DOS SANTOS NONATO, Rafael. **Teoria do conceito e hipertextos:** uma proposta para determinação de relacionamentos em links conceituais. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.2009.

ESPIRITO SANTO, G. O. M. do. Brazilian citizenship in the light of neoconstitutional values: An analysis of participatory democracy in 21st century Brazil. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 7, p.1-29, 2021. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16789>>. Acesso em: 8 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Paulo. **Política e Educação: ensaios.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GHIRALDELLI J., Paulo. **História da Educação Brasileira.** 4ª ed. São Paulo: Cortês, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

JESUS, Francisca Júlia De. **A filosofia de Charles Sanders Peirce e sua contribuição para a educação do pensamento.** In: CONEDU VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. s/n. 2019. Campina Grande. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. p. 1-15.

LAZZARI, Artur; MAZZARINO, Jane M.; TURATTI, Luciana. **Comunidade: a busca de um conceito.** Revista Espacios, v. 38, n. 3, p. 4. 2017.

LIPMAN, Matthew. Thinking skills fostered by philosophy for children. In: SEGAL, Judith. W.; CHIPMAN, Susan F.; GLASER, Robert. **Thinking and Learning Skill Vol. 1: Relating Instruction to Research**, New York: Routledge. 1985. p. 83-108.

LIPMAN, M.; OSCANYAN, F.; SHARP, A. M. **Filosofia na sala de aula.** São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LIPMAN, Matthew. **Filosofia Vai à Escola.** Grupo Editorial Summus, 1990.

_____. **O pensar na educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. As contribuições da filosofia para uma democracia deliberativa. In: EVANS, David; KUÇURADI, Loanna. **Teaching Philosophy on the Eve of the Twenty-First Century**. Ankara: [s.n.], 1998. p. 1-14.

_____. Prefácio. In: DANIEL, Marie-France. **A filosofia e as crianças**. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.p. 9-12.

LOCUÇÃO. In: OXFORD L. **Locução**. [s. l.]: Oxford Languages. 2023. Disponível em:<https://www.bing.com/search?q=locu%C3%A7%C3%A3o+defini%C3%A7%C3%A3&q&form=QBRE&sp=1&ghc=1&pq=locu%C3%A7%C3%A3o+defini%C3%A7&sc=1015&sk=&cvid=4A19039DCFBF4D2787AD1B0D3EB8E0EB&ghsh=0&ghacc=0&ghpl>. Acesso em 20 fev. 2023.

LOFGREN, Kristine. **Vik Muniz Transforms Trash from Brazil's Largest Landfill into Astonishing Works of Art**. Disponível em:< <https://inhabitat.com/vik-muniz-transforms-garbage-from-rio-de-janeiro-landfills-into-stunning-works-of-art/>>. Acesso em: 09 set.2022.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MAFRA, Priscila Zanganatto. Vik Muniz: um artista provocador de sentidos e valores. **Croma**, v. 4, [s. n.]. p. 96-103, 2016.

MANACORDA, Mário A. **História da Educação da Antiguidade aos Nossos Dias**. São Paulo: Cortez, 2004.

MEAD, G. H. **The psychology of social consciousness implied in Instruction**. Science, [s. l.]. v.31, n.801. p. 688-693. 6 mai 1910. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/m/pubmed/17754745/>. Acesso em: 22 jul. 2018.

MURARO, Darcisio Natal. **O papel do interesse na democracia e na educação**. Educação em Foco: [s. l.], v. 22, n. 38, p. 66-90, set/dez 2019.

_____. A educação filosófica: **fundamentos e metodologia**. Curitiba: IFEP, 2015.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: WWF Martins Fontes, 2017.

OLIVEIRA, Flávio Silva de. **Sobre o conceito de experiência no pragmatismo de John Dewey**. 2018. 210 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2018.

POGREBINSCHI, Thamy. A democracia do homem comum: resgatando a teoria política de John Dewey. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, [s. v.], n.23, p. 43-53, nov 2004.

QUINTILIANO, Aimerê Guilherme. A educação como condição e prática da democracia. **Revista TransVersos**, [S.l.], n. 8, p. 86-98, dez. 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/26533/19184>>. Acesso em: 08 set. 2022.

RODRIGUES, Cassiano Terra. Peirce, Charles Sanders. **Enciclopédia jurídica da PUC-SP**. São Paulo, [s. d] abr.2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/58/edicao-1/peirce,-charles-sanders>. Acesso em: 01 Set 2022.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SPLITTER, Laurance J.; SHARP, Ann Margaret. **Uma nova educação: a comunidade de investigação na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito Nacional**. Rio de Janeiro: Company Ed. Nacional, 1968.

VYGOTSKY, Lev.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes: 1984.

WALSH, Debbie; RICHARD W. Paul. **The Goal of Critical Thinking: from Educational Ideal to Educational Reality**. Washington, D.C: American Federation of Teachers.1986.