



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DIANA ROGÉRIA RONI DE MELO

**O APRIMORAMENTO DO PENSAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA
NA PERSPECTIVA DE LIPMAN**

Londrina
2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DIANA ROGÉRIA RONI DE MELO



Londrina, PR

2025

DIANA ROGÉRIA RONI DE MELO

**O APRIMORAMENTO DO PENSAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA
NA PERSPECTIVA DE 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, PR

2025

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

Melo, Diana Rogéria Roni de.

O APRIMORAMENTO DO PENSAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DE LIPMAN / Diana Rogéria Roni de Melo. - Londrina, 2025. 114 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, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Educação Filosófica; Educação para o pensar; Comunidade de investigação; Democracia; Matthew Lipman - Tese. I. Muraro, Darcísio Natal. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

DIANA ROGÉRIA RONI DE MELO

**O APRIMORAMENTO DO PENSAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA
PERSPECTIVA DE LIPMAN**

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

BANCA EXAMINADORA PARA DEFESA

Orientador: Prof. Dr. Darcisio Natal Muraro
Universidade Estadual de Londrina – UEL

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

Prof. Dr. Rafael Bianchi Silva
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Lima Piaí Rosa
Unespar / Campus Apucarana

Londrina, 12 de agosto de 2025.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, que nunca me abandonou, que caminhou junto comigo nesse sonho. A minha gratidão a Ti será eterna.

À minha família, em especial às minhas filhas queridas: Elisa e Éllida, também ao meu marido Sérgio, pelo apoio e por confiarem e acreditarem no meu potencial e juntos, percorrerem nessa trajetória de estudos.

Agradeço ao meu orientador, professor Dr. Darcísio Natal Muraro, pela orientação nesta pesquisa, pelos ensinamentos e pela paciência diante das minhas fragilidades no decorrer do meu trabalho.

Aos professores e aos meus colegas do programa de Pós-graduação em Educação da UEL, pelos ensinamentos, pelo carinho e pelas aprendizagens compartilhadas nesses dois anos de mestrado.

Aos ilustres educadores: Dra. Leoni Maria Padilha Henning, Dr Rafael Bianchi Silva e Dra Maria Aparecida Lima Piai Rosa que humildemente aceitaram fazer parte da banca de avaliação deste trabalho. Seus apontamentos e ensinamentos foram importantes para o meu crescimento pessoal e profissional.

Obrigada por tudo!!!

RESUMO

Melo, Diana Rogéria Roni de. **O aprimoramento do pensar na educação básica na perspectiva de Lipman**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025, 114 f.

Esta pesquisa investiga as condições de uma educação para o pensar através da prática filosófico-pedagógica na comunidade de investigação na perspectiva de Matthew Lipman. O problema a ser investigado é: o que é a educação para o pensar na comunidade de investigação na perspectiva de Lipman? O estudo busca analisar as possibilidades de criar um ambiente investigativo construído por meio do diálogo para aprimorar o pensar na educação básica apoiada nas contribuições da filosofia. Para isso, o trabalho analisa a concepção de pensamento tendo em vista uma prática pedagógica numa comunidade de investigação filosófica na perspectiva de Lipman. O objetivo principal é explorar as possibilidades de criação de uma comunidade de investigação voltada para o cultivo do pensar habilidoso em uma sala de aula. A pesquisa tem como base referencial a teoria de Matthew Lipman como fonte principal, apoiada em fontes de apoio especialmente as contribuições teóricas de John Dewey, Lev Vygotsky e Martha Nussbaum. Esses autores são fundamentais para aprofundar a compreensão sobre o desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico, criativo e cuidadoso na formação das crianças e para discutir as capacidades humanas na construção de uma sociedade democrática. A metodologia utilizada combina uma revisão bibliográfica com pesquisa de campo e prática de ensino em uma escola do município de Faxinal-PR, a qual, com outras metodologias, exploram a educação para o pensar em suas abordagens pedagógicas. A hipótese central é que a inclusão da educação filosófica realizada na comunidade de investigação no currículo das séries iniciais, tendo em vista as possibilidades do aprimoramento de habilidades para o pensar, contribui significativamente para melhorar qualitativamente a aprendizagem nas demais disciplinas e na formação de cidadãos capazes de resolver os problemas comuns da vida pessoal e social por meio do diálogo investigativo.

Palavras-chave: Educação Filosófica; Educação para o pensar; Comunidade de investigação; Democracia; Matthew Lipman.

ABSTRACT

Melo, Diana Rogéria Roni de. **Improving Thinking in Basic Education from Lipman's Perspective**. Dissertation (Master's in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025, 114 p.

This research investigates the conditions for an education aimed at fostering thinking through philosophical-pedagogical practice in the community of inquiry, as proposed by Matthew Lipman. The central research question is: what is education for thinking within the community of inquiry from Lipman's perspective? The study aims to analyze the possibilities of creating an investigative environment built through dialogue to enhance thinking in basic education, drawing on the contributions of philosophy. To this end, the study examines the concept of thinking in the context of pedagogical practice within a community of philosophical inquiry, as understood from Lipman's perspective. The primary objective is to explore the possibilities for establishing a community of inquiry that focuses on cultivating skilled thinking in the classroom. The research is primarily based on Matthew Lipman's theory, supported by additional theoretical contributions, especially those of John Dewey, Lev Vygotsky, and Martha Nussbaum. These authors are crucial for deepening the understanding of reflective, critical, creative, and careful thinking in children's education and for discussing human capacities in building a democratic society.

The methodology combines a literature review with field research and teaching practice at a school in the municipality of Faxinal, Paraná, where, alongside other methodologies, the education for thinking is explored through its pedagogical approaches. The main hypothesis is that incorporating philosophical education, conducted within the community of inquiry, into the elementary school curriculum—with a focus on enhancing thinking skills—can significantly contribute to improving learning outcomes in other subjects and to the development of citizens capable of solving personal and societal problems through investigative dialogue.

Key-words: Philosophical Education; Education for Thinking; Community of Inquiry; Democracy; Matthew Lipman.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. FILOSOFIA, PENSAMENTO E EDUCAÇÃO.....	20
2.1 O PENSAMENTO HABILIDOSO SEGUNDO LIPMAN	32
2.2 O PENSAR COMO UM DIREITO PARA LIPMAN E NUSSBAUM	44
3. PENSAR NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO.....	51
3.1 O PENSAR E A PRÁTICA DO PROFESSOR.....	59
3.2 ATUAÇÃO DIALÓGICA DO PROFESSOR NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO	67
3.3 A METODOLOGIA NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA	72
4. PRÁTICA DE PENSAR EM COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO.....	75
4.1 A EXPERIÊNCIA NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA	84
4.2 A PRÁTICA FILOSÓFICA COM A NOVELA A PIMPA.....	88
4.3 PERCEPÇÕES E CONSIDERAÇÕES.....	97
6. REFERÊNCIAS.....	107
7. ANEXOS.....	109

1. INTRODUÇÃO

A educação básica, em particular as séries iniciais, tem um papel fundamental na formação intelectual, moral e social das crianças. Para realizar esse papel educativo, o ambiente escolar precisa ser estruturado de forma a promover o crescimento humano, iniciando o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida em sociedade. Entre essas habilidades, o aprimoramento do pensamento reflexivo e crítico destaca-se como um dos pilares para aprimorar as capacidades humanas das crianças e a construção de uma cidadania ativa e transformadora. No entanto as práticas educacionais contemporâneas, especialmente nas séries iniciais, até buscam alternativas para desenvolver ações para o desenvolvimento sistemático dessas capacidades na tentativa de oferecer os meios de aprimorar o potencial das crianças para se tornarem pensadores autônomos e capazes de questionar, analisar e transformar as suas realidades.

Ao realizar duas disciplinas no curso de Pós-Graduação na UEL, fiz um resgate mental de toda a minha trajetória como professora nas séries iniciais. Foi com essa experiência filosófica, inspiradora que tudo começou.

A primeira foi a disciplina especial de Filosofia e Educação no Brasil (2019) com a Professora Doutora Leoni Maria Padilha Henning na UEL-Universidade Estadual de Londrina, a qual ampliou meus conhecimentos sobre a filosofia e suas contribuições para a educação.

A segunda disciplina especial intitulada: Filosofia para Crianças e Jovens (2019) do Professor Doutor Darcísio Natal Muraro na UEL-Universidade Estadual de Londrina, oportunizou o conhecimento de conceitos básicos da Filosofia e uma proposta de trabalho com educação filosófica nas séries iniciais da Educação Básica. Foi a partir dessas ricas experiências que houve a motivação pela construção da pesquisa e aprofundamento do tema da pesquisa.

Na sequência dos estudos e com a participação do Grupo de Pesquisa – Educação Filosófica desde 2022 até o momento, as trocas de experiência com profissionais na educação filosófica me aproximaram mais da filosofia e da sua funcionalidade no meu escolar.

Diante das oportunidades, pude entender o quanto é importante a filosofia para

as pessoas e como é necessária na vida escolar de todos nós; percebi sua real função no meio educacional e que se trabalhada de forma contínua e com metodologia adequada contribui para uma aprendizagem significativa da filosofia e, por decorrência, auxilia o trabalho nas outras disciplinas escolares.

A motivação para esta pesquisa vem com o propósito de trabalhar com filosofia desde as séries iniciais, com objetivo de formar cidadãos mais críticos ao encontrar possibilidades em aprimorar habilidades dentro de uma metodologia específica. A experiência prática e o contato com a realidade escolar revelam uma lacuna na abordagem reflexiva nos currículos das séries iniciais, despertando o interesse em investigar alternativas educacionais que promovam uma educação mais crítica e filosófica.

O interesse pelo tema de pesquisa surgiu ao longo de uma trajetória profissional em que se acreditava na eficácia de práticas pedagógicas em que os alunos das séries iniciais eram incentivados a refletir ao responderem perguntas prévias relacionadas ao conteúdo proposto. No entanto, com o passar do tempo, percebe-se que essas práticas estavam voltadas exclusivamente para o conteúdo da aula, sem promover um pensar mais amplo e profundo. Os estudantes das séries iniciais frequentemente apresentam algumas dificuldades em refletirem sobre conceitos aplicáveis à vida cotidiana, em formularem julgamentos críticos e em se posicionarem frente aos problemas que enfrentam. Essa dificuldade está, muitas vezes, relacionada à insegurança que sentem ao exporem suas ideias. Trabalhei por 10 anos como professora nas séries iniciais, do primeiro ao quinto ano, sendo que na maioria das vezes assumi uma turma de quarta série para ensinar todas as disciplinas propostas no currículo da época: português, matemática, ciências, história e geografia. Por diversas vezes, encontrei dificuldades na aprendizagem dos alunos; os conteúdos eram trabalhados em uma sequência de atividades como objetivos pautados em uma aprendizagem estabelecida com ênfase na leitura, escrita e cálculo, naquela época eu desconhecia as possibilidades de abordagens ao utilizar práticas com a inclusão de uma educação filosófica.

Durante essa trajetória profissional, percebia que faltava algo a mais na relação ensino e aprendizagem. Acreditava em uma formação integral para a criança a partir de sua participação em sala de aula. Diante das práticas vivenciadas, o tempo passou e fui percebendo que essa aprendizagem poderia ter acontecido de outras maneiras, outras formas de aplicar o conteúdo, de oportunizar a esses alunos uma participação

ativa no processo para se aprender com significado. Notei uma lacuna no aprendizado significativo faltando um pensar de fato naquilo que se aprende, no que poderia ser vivenciado e experienciado com toda a sala de aula através de uma abordagem mais dialógica. Não venho para criticar as práticas educacionais, sabemos que uma sala de aula com quantidade numerosa de alunos os desafios são maiores para direcionarmos uma aula, apenas venho oferecer possibilidades para complementar a metodologia escolar já existente, com outras abordagens.

As propostas curriculares de ensino, em alguns casos, apresentam os conteúdos de forma estruturada pela equipe pedagógica, pelo fato de cumprirem com o conteúdo no ano letivo; assim, as aulas decorrem por meio de perguntas e respostas muitas vezes restritas, o que limita o diálogo e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Com ênfase na aprendizagem e numa concepção de saber acabado, este modelo educacional, talvez, ofereça limitações nas condições pedagógicas necessárias para aprimorar o pensamento do estudante.

Ao implementar uma discussão filosófica em sala de aula a partir da experiência dos estudantes e sempre atento ao processo do pensar em comunidade, cria-se oportunidades para a vivência dialógica, enfrentando os desafios de forma colaborativa na exploração dos conceitos de maneira que todos participem ativamente na construção do conhecimento.

A aprendizagem como uma prática social dialógica permite trabalhar os conteúdos relacionados com a realidade dos estudantes, contribuindo para desenvolver habilidades cognitivas e sociais necessárias para o desenvolvimento pessoal e formação de cidadãos capazes de participar de maneira crítica na vida pública e de enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais complexa. É preciso reconhecer a necessidade de se trabalhar o pensamento habilidoso com as crianças, uma vez que as contribuições resultantes desse processo para o contexto social ganham significado e geram ações democráticas no ambiente em que vivem. Os estudantes precisam participar de maneira ativa em suas experiências cotidianas, enfrentando e resolvendo conflitos por meio do uso da razão.

Trabalhar com o aprimoramento do pensamento é essencial para alcançar resultados significativos no processo de ensino e aprendizagem. Para Lipman (1995, p. 348), o aperfeiçoamento do pensamento, tendo em vista, a vida social do estudante depende da transformação da sala de aula na comunidade de investigação: "que maneira melhor poderia haver para preparar os alunos para a vida do que promover

sua participação em comunidades deliberativas que lidam com assuntos que os próprios alunos consideram importantes?". O autor sugere que ao envolver alunos em comunidades deliberativas, eles participarão de discussões sobre assuntos que sejam significativos para o grupo, assim, essa participação desenvolverá habilidades para enfrentarem os desafios em sociedade.

As comunidades deliberativas em sala de aula são formas de organização pedagógica em que os alunos e o professor se reúnem para discutir, refletir e tomar decisões coletivamente sobre questões relevantes, sejam elas ligadas ao conteúdo escolar, à convivência ou a problemas sociais.

Em vez de uma aula centrada apenas na transmissão do conhecimento pelo professor, a comunidade deliberativa valoriza o diálogo, a escuta mútua e o raciocínio crítico, os alunos aprendem a justificar suas ideias, ouvir os outros e considerar diferentes pontos de vista, todos têm espaço para falar e influenciar as decisões, nesse momento a turma pode discutir dilemas morais, sociais, ambientais, escolares e buscar soluções, assim, o aluno desenvolve a autonomia, a responsabilidade e a compreensão da importância do consenso e da diversidade de opiniões.

Nas práticas deliberativas, os alunos podem realizar discussões sobre regras de convivência da turma, decididas pelos próprios alunos, debates éticos ou filosóficos sobre dilemas trazidos por textos, histórias ou situações vividas.

Essa ideia dialoga com a comunidade de investigação de Matthew Lipman nas abordagens filosóficas com as crianças. Quando realizamos atividades em forma dialógica, enriquecemos nossa prática por meio da participação de todos no processo de argumentação e decisões coletivas.

No âmbito acadêmico, a pesquisa justifica-se em aprofundar o estudo de uma perspectiva de educação que tem no pensar o foco de suas preocupações e que se apoia nas contribuições da filosofia, conforme proposto por Lipman (1995). Dessa forma, educação filosófica, na comunidade de investigação, possibilita práticas pedagógicas que pode ser implementada desde os primeiros anos de escolaridade.

Para isso, a pesquisa buscou aprofundar os estudos acerca da educação para o pensar dialogando com os referenciais teóricos de Matthew Lipman (1990, 1994, 1995, 1997, 1998) e outros pensadores que são referências para Lipman como John Dewey (1952, 1959, 1979) e Lev Vygotsky (1989, 2007). Além disso, foi analisada a contribuição de Martha Nussbaum (2015) acerca da importância do pensar na educação como o direito da criança.

Como ampliação necessária, foi realizada uma busca bibliográfica em fontes secundárias, entre 2011 e 2021 como: artigos, dissertações e teses buscando complementar as temáticas relacionadas ao pensar. Assim, a investigação contribui para preencher essa lacuna e propõe uma análise sobre a importância de uma educação voltada para o pensar nas primeiras etapas da formação escolar baseada nas contribuições filosóficas.

As práticas educacionais vigentes na educação básica adotam iniciativas centradas em abordagens compensatórias¹ sobre o desenvolvimento do pensamento como tentativa de suprir lacunas no aprendizado escolar, mas sem promover uma formação mais profunda das habilidades cognitivas e sociais dos alunos. Desta forma, pode-se criar uma lacuna comprometendo na formação de cidadãos ao prepará-los para serem capazes de questionar, analisar e transformar suas realidades. Neste sentido, a problemática dessa investigação busca responder à seguinte questão: o que é a educação para o pensar na comunidade de investigação na perspectiva de Lipman? O objetivo principal é explorar a concepção de comunidade de investigação como possibilidade de cultivo do pensar habilidoso em uma sala de aula.

Matthew Lipman (1995), criador da Filosofia para Crianças – FpC² (do inglês *Philosophy for Children* - P4C), defende que o pensamento filosófico deve ser estimulado desde cedo como parte do processo educativo, não apenas como uma ferramenta intelectual, mas como um meio para desenvolver a autonomia e a cidadania ativa. Segundo Lipman (1995), a educação tradicional tende a limitar o papel das crianças a receptores de conhecimento, negligenciando sua capacidade de pensar de maneira crítica e criativa sobre os problemas que enfrentam, tanto na escola quanto na sociedade. Nesse sentido, o problema a ser trabalhado na pesquisa busca compreender as condições para o aprimoramento das habilidades de pensar na

¹ Na educação, abordagens compensatórias são estratégias, políticas e práticas pedagógicas criadas para reduzir desigualdades educacionais e oferecer apoio adicional a alunos em desvantagem social, cultural, econômica ou de aprendizagem. Elas partem da ideia de que nem todos os estudantes chegam à escola em condições iguais, e por isso alguns precisam de apoio extra para garantir uma aprendizagem mais equitativa. Lipman utiliza esta noção para referir-se a reformas educacionais paliativa que visam amenizar os efeitos de uma educação como transmissão de conhecimento e não enfrentam a causa principal que é uma abordagem educacional voltada para o desenvolvimento do pensar com apoio na filosofia. Para mais informações indicamos o capítulo 1 do livro *A filosofia na sala de aula*, intitulado “A necessidade de uma reforma educacional” (Lipman, Oscanyan, Sharp, 1998).

² O acrônimo “FpC” refere-se à “Filosofia para Crianças”, expressão utilizada nos estudos do pensamento de Lipman e por ele mesmo para promover o pensamento crítico e a reflexão filosófica entre crianças e jovens. Doravante, usaremos essa sigla para facilitar a escrita e a leitura.

comunidade de investigação nas séries iniciais, explorando a proposta criada por Lipman (1995).

A metodologia proposta pelo autor em tela busca criar um ambiente na comunidade de investigação (Lipman, 1995) em que as crianças, mediadas por um professor capaz de coordenar uma comunidade, ao discutirem conceitos em comum, são incentivadas a dialogar, refletir, questionar e desenvolver suas próprias ideias. Essa prática promove não apenas o pensamento individual, mas também o comunitário, preparando-as para lidar com questões morais, éticas e sociais de maneira autônoma e responsável.

A prática filosófica para aprimorar o pensamento sob a perspectiva de Matthew Lipman (1995), utiliza a pedagogia da comunidade de investigação promovendo um processo dialógico inclusivo em que cada participante faz diferença tanto no ato de falar quanto de ouvir atentamente as ideias colocadas na argumentação. Nesse ambiente, cada membro contribui ativamente com suas experiências e percepções, fortalecendo o caráter colaborativo de comunidade. A prática inclui, por exemplo, atividades como leitura em conjunto, exposição de perguntas, compartilhamento de ideias e reconhecimento das experiências que dão sentido ao que é observado nos diálogos tanto dos personagens das novelas filosóficas como nas falas dos participantes, permitindo a formulação de hipóteses sobre as contribuições partilhadas.

Para Lipman, esse encontro dialógico é fundamental, pois possibilita "trazer para suas vidas uma nova percepção sobre o que significa descobrir, inventar, interpretar e criticar" (Lipman, 1990, p. 61).

O problema desta pesquisa busca analisar concepções de Lipman (1990) sobre a educação e pensamento considerando que ele desenvolveu uma prática acerca do papel da filosofia na educação básica, entendendo-a não como uma disciplina isolada no currículo, mas como uma abordagem integradora que potencializa o desenvolvimento do pensar crítico e reflexivo, essencial para as demais áreas de conhecimento e para a formação de cidadãos ativos. Assim, a implementação da FpC pode preencher a lacuna existente nas práticas educacionais vigentes, contribuindo para a formação integral dos alunos desde as primeiras séries do ensino fundamental.

O pensamento de Matthew Lipman (1990) e sua proposta de FpC têm sido amplamente estudados e discutidos por acadêmicos que investigam o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo na educação básica. Desde sua

criação nos anos de 1970; a metodologia de Lipman (1990) tem sido implementada em diversos países, com resultados promissores na formação de crianças mais autônomas, críticas e capazes de argumentar e refletir sobre questões sociais e morais.

No Brasil, as pesquisas sobre a FpC estão em fase de expansão com trabalhos relevantes que exploram a implementação da filosofia nas séries iniciais, destacando a importância de introduzir uma prática pedagógica que promova o desenvolvimento do pensar. Muraro e Dju (2024) apontam vários estudos acadêmicos e alguns livros, entre os quais estão os de Santos (2002), Silveira (2001), Chitolina (2003) e Kohan (2000), que evidenciam os benefícios da abordagem lipmaniana na formação de crianças mais reflexivas e envolvidas com o processo de aprendizagem. Em suas investigações, os autores ressaltam que a filosofia para crianças não apenas melhora a capacidade cognitiva, mas também contribui para o desenvolvimento socioafetivo, estimulando habilidades como empatia, cooperação e resolução de conflitos.

Internacionalmente, a metodologia Lipmaniana tem sido aplicada e estudada de maneira extensiva. Autores como Gregory e Kennedy (2006) têm mostrado que a filosofia para crianças pode criar ambientes de aprendizado mais democráticos em que elas são encorajadas a pensar de forma colaborativa e a questionar ideias pré-concebidas.

Estudos empíricos conduzidos por Trickey e Topping (2004) na Escócia, por exemplo, demonstraram que a prática da FpC melhora o desempenho acadêmico e o desenvolvimento emocional dos estudantes, além de promover habilidades de pensamento crítico que são transferíveis para outras áreas do currículo escolar.

No contexto da pesquisa atual, esses estudos são fundamentais, pois indicam que a abordagem de Lipman (2001) pode ser viável como também possível em um cenário educacional como complemento na formação integral do aluno.

Ao dialogar com essas experiências, o presente trabalho busca contribuir para o campo acadêmico ao investigar, de maneira aprofundada, como a filosofia pode ser integrada ao currículo das séries iniciais, especialmente em contextos que ainda, possivelmente desconhecem seu potencial transformador, como nas escolas do município de Faxinal-PR ao aplicar atividades vivenciadas na comunidade de investigação proposta por Lipman (1995).

A metodologia da pesquisa é de caráter empírico com foco em leituras das principais obras de Lipman (1990, 1994, 1995, 1997, 1998, 2001) traduzidas para a

língua portuguesa objetivando compreender os conceitos centrais como pensamento, habilidades cognitivas e comunidade de investigação. Além disso, a metodologia da pesquisa busca através de uma experiência de cunho metodológico ao se trabalhar na comunidade de investigação com os alunos, desenvolvidas em sala de aula conforme os conceitos abordados na fase anterior.

Para a investigação empírica, foram realizadas práticas na Escola Professora Elza Davantel Cabral com uma turma de 5º ano nas séries iniciais do Ensino Fundamental com propósito de avaliar a pedagogia na comunidade de investigação (1995). O projeto de que orienta o trabalho empírico foi aprovado pelo Comitê de Ética da UEL- Número do Parecer: 6.186.896).

A justificativa para a pesquisa empírica está baseada no esforço para avaliar a implementação de uma aprendizagem na comunidade de investigação ao analisar possibilidades em aprimorar habilidades pressupondo que o processo educativo não deve ser um evento isolado ou centrado exclusivamente no professor ou no conteúdo, mas sim em uma experiência colaborativa em que os estudantes se tornem agentes ativos na construção de seu próprio saber com apoio na filosofia.

Neste sentido, em termos metodológicos, para se alcançar os objetivos aqui traçados, utilizou-se práticas na sala de aula para obter os dados necessários. Para os resultados serão observadas as contribuições dos alunos e suas interações diante do planejamento e, posteriormente, sugestões para se trabalhar aulas com conceitos filosóficos extraídos durante a prática na comunidade de investigação, instigando os alunos para a discussão e para pensarem por si e manifestarem suas ideias com a participação por meio da comunidade de investigação filosófica de Lipman (1995).

As ideias de Lipman continuam a ser uma referência central nos debates sobre educação para o pensar e educação filosófica (Muraro, Dju, 2024). Esta pesquisa se propõe a aprofundar essa relação entre o aprender a pensar a partir da filosofia como possibilidade de transformação da prática educativa nas séries iniciais.

A dissertação está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais, com o objetivo ao desenvolver uma análise sobre possibilidades no aprimoramento do pensar nas séries iniciais da educação básica, à luz da proposta de Matthew Lipman (1990, 1992, 1995, 1997, 1998).

No Capítulo 1, serão analisadas as contribuições teóricas de Matthew Lipman (1990, 1992, 1995, 1997, 1998) para o aprimoramento das habilidades do pensar na educação das crianças, discutindo-se o conceito de uma educação para o pensar

proposto por Lipman e suas bases filosóficas, além de sua relevância para a aprendizagem em diferentes áreas do currículo escolar. A contribuição de Matthew Lipman será feita uma análise detalhada das ideias de Lipman sobre a educação para o pensar, situando suas origens filosóficas e pedagógicas. Serão explorados conceitos centrais como a "comunidade de investigação" e o "pensamento crítico, criativo e cuidadoso", demonstrando como essas noções são possíveis e essenciais para a formação intelectual das crianças. Além disso, outros autores que dialogam com essa perspectiva, como John Dewey (1952, 1959, 1979), Charles Sanders Peirce (1998), Lev Vygotsky (1989, 2007) e Martha Nussbaum (2015), serão introduzidos para complementar a abordagem teórica.

No Capítulo 2, como fundamentação teórica, serão apresentadas as propostas de Lipman (1995) sobre sua metodologia na comunidade de investigação, propondo conceitos fundamentais para as práticas pedagógicas posteriores realizadas nas séries iniciais; com foco no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, abordando a realidade educacional local, identificando e explorando as possibilidades de implementação de práticas filosóficas. Nesse capítulo intitulado "Concepções de uma comunidade de investigação" será apresentada esta alternativa pedagógica que visam à implementação da filosofia no currículo das séries iniciais com base nas contribuições teóricas que orientam as práticas posteriores, sendo necessário um aprofundamento sobre a comunidade de investigação de Lipman (1995). O objetivo é propor caminhos para a construção de uma educação que valorize o pensar como um processo de aperfeiçoamento autocorrigido e essencial para a formação cidadã.

No capítulo 3, serão analisadas e avaliadas as experiências realizadas na comunidade de investigação como proposta alternativa que integrem a filosofia no currículo das séries iniciais visando as possibilidades para o aprimoramento das habilidades do pensar crítico e reflexivo, baseando-se nas contribuições teóricas fundamentadas em uma proposta de filosofia para as crianças do 5º ano da Escola Municipal Professora Elza Davantel Cabral na cidade de Faxinal, no estado do Paraná.

O trabalho desenvolvido em sala de aula, aconteceu seguindo as orientações de Lipman, visou a experiência na comunidade de investigação mudando a disposição dos estudantes na forma de fileiras para a posição de círculo, a leitura de texto revezada, a formulação de perguntas e discussão dialógica. Foram oportunizados momentos para os alunos terem voz ativa para desenvolver seus questionamentos com participação efetiva no processo.

As considerações finais retomam o problema trabalhado apontando as contribuições da filosofia para crianças na formação de estudantes com práticas na comunidade de investigação no contexto educacional da escola pesquisada.

2. FILOSOFIA, PENSAMENTO E EDUCAÇÃO

Esta parte da pesquisa está dedicada a analisar a concepção de pensamento desenvolvida por Matthew Lipman e que serve de base para seu projeto filosófico e educativo de aprimoramento do próprio pensar que é a comunidade de investigação. Nesse percurso, analisaremos o papel da filosofia na educação para o pensar, a concepção de pensamento multidimensional, as habilidades de pensamento e o pensamento como um direito educacional. Neste sentido, o foco é analisar a educação para o pensar de Lipman buscando compreender suas origens filosóficas e pedagógicas.

Lipman propõe uma mudança radical na educação ao colocar como centro deste processo de formação da criança o fortalecimento do pensar. Diz o autor: "o fortalecimento do pensar na criança deveria ser a principal atividade das escolas e não somente uma consequência casual" (Lipman, 1995, p. 11). O autor utiliza diversos termos para falar da educação para o pensar: fortalecimento, aprimoramento, desenvolvimento e aperfeiçoamento. Isto pressupõe a necessidade compreender o que é o pensar com apoio do campo filosófico que tem vasta tradição na abordagem dessa temática. Desta forma, pode-se desenvolver uma prática teoricamente sustentada e intencionalizada conforme cada contexto educacional. Para prosseguir nessa direção, faz-se necessário indagar por que educar para o pensar?

Esta questão está relacionada à maneira como Lipman compreende a criança. Para ele, as crianças têm necessidade vital de buscar o sentido de suas experiências. A curiosidade da criança acerca do mundo a leva a formular perguntas. Para Lipman, este comportamento indagativo da criança é uma característica da própria filosofia, de maneira que ambas têm em comum a capacidade de maravilhamento com o mundo. Ele reconhece que a criança tem "senso natural de deslumbramento, sua prontidão em buscar o significado e sua vontade de compreender o porquê de as coisas serem como são (...)" (Lipman, Oskanian e Sharp, 1994, p.55). Para o autor, as perguntas das crianças indicam sua mente ativa e curiosa por significados: "É um fato frequentemente observado e comentado em relação a crianças pequenas, quando estas iniciam sua educação formal no jardim de infância, que elas são ativas, curiosas, imaginativas e inquisitivas" (Lipman, 1995, p. 22).

Lipman entende também que as crianças, assim como todas as pessoas, devem participar investigativamente da construção dos significados das perguntas que surgem de suas experiências. Para se conseguir isso, são necessárias duas ações educacionais complementares: aprender a pensar e aprender a filosofar. Aprender a pensar para adquirirem autonomia cognitiva para lidar com os problemas que surgem de sua experiência, e aprender a filosofar para saberem lidar reflexivamente com os significados que a cultura oferece, podendo, assim, pensar por si mesmas considerando o outro. Se esta perspectiva acerca da educação procede, o que fazem as escolas?

Lipman (1995) diagnostica que a escola tem um currículo fragmentado e focado na transmissão de conteúdo das ciências como conhecimentos acabados. Para ele é necessária uma mudança educacional no sistema de ensinar informações porque é insuficiente para educar para o pensar. Por isso, é imprescindível a contribuição da filosofia, pois, segundo Lipman, ela: “proporciona às crianças os instrumentos intelectuais e imaginativos que necessitam e fornece o meio de transitar de uma disciplina para outra, estabelecendo uma ponte e uma conexão entre as várias disciplinas às quais as crianças são expostas durante a jornada escolar.” (LIPMAN, 1994, p. 54)

Outro aspecto que Lipman ressalta ao entender a importância da filosofia no currículo é que oferece melhores condições para desenvolver uma estrutura mental questionadora e crítica, essencial para ser aplicada na atividade científica: “O questionamento inerente à filosofia é uma pré-condição para o sucesso de um curso de ciências; se adiado até depois que a educação em ciência já tenha começado, geralmente é muito tarde para manter o nível de curiosidade que uma educação científica de sucesso deve preservar.” (LIPMAN, 1995, p. 153).

Lipman atribui à filosofia a função de proporcionar instrumentos intelectuais e imaginativos e a atitude de questionamento como uma condição para o aprender a pensar. Em continuidade, o autor ressalta que a discussão filosófica cultiva as habilidades de pensamento tornando-se uma prática privilegiada para desenvolvê-la: “certamente o tipo de discussão que a Filosofia acarreta é melhor para cultivar as habilidades de ordem superior do que discussões em campos menos preocupados com o cultivo de metodologias autocorretivas de investigação.” (LIPMAN, 1996, p. 28). Acrescenta ainda Lipman: “é a disciplina de humanidades da filosofia e não

somente as habilidades de raciocínio que devem ser ensinadas como uma parte integral dos currículos da escola primária e secundária.” (LIPMAN, 1995, p. 51)

Para Lipman, aprimoramento do pensamento é essencial para uma aprendizagem significativa no contexto escolar e deve constituir o principal objetivo educacional. Desta forma, o processo educacional acolhe as perguntas das crianças a partir de seus interesses e cria o processo investigativo de significados e de aprimoramento do pensar para chegar a estes significados.

Lipman (1995) desenvolve o conceito de pensamento composto por três dimensões: o pensar crítico, pensar criativo e pensar cuidadoso. O autor defende que para o estudante desenvolver seu pensar de forma a atingir a excelência, a educação deve oferecer condições adequadas, a pedagogia da comunidade de investigação. A educação do pensamento passa pelo aprimoramento das habilidades cognitivas, que são organizadas pelo autor em quatro grandes grupos de habilidades: de investigação, de raciocínio, de formação de conceitos e de tradução. Estas habilidades são necessárias para o pensar crítico, criativo e cuidadoso. Desta forma, os alunos têm condições de fazer julgamentos e refletir criticamente sobre suas ações, estabelecendo critérios racionais para agir. Lipman define o pensamento de ordem superior da seguinte forma:

Podemos acrescentar que o pensamento de ordem superior não equivale somente ao pensamento crítico, mas à fusão do pensamento crítico e criativo. Isto é particularmente evidente quando os aspectos críticos e criativos sustentam e reforçam um ao outro, como no caso onde o pensador crítico inventa novas premissas ou novos critérios, ou quando o pensador criativo dá uma nova orientação a um costume ou tradição (Lipman, 1995, p. 38).

Para Lipman (1995), quando o pensar crítico, criativo e cuidadoso possibilitam o processo ao tomar decisões mais criteriosas. O pensamento aprimorado pelo processo educacional permite o enfrentamento de situações problemáticas orientando o agir com cautela e discernimento na vida em sociedade. Ao partirmos do que já pensamos de forma habilidosa pelo processo investigativo, conseguimos trilhar caminhos mais desafiadores no enfrentamento de desafios que aparecem em nossas experiências.

Para Lipman (1995) existe um repertório básico de habilidades que, se não forem trabalhadas adequadamente por um processo educacional propício, não se desenvolverão como base para habilidades mais complexas. Na sociedade

problemática e em rápida mudança de hoje o domínio de um pensar habilidoso é recurso fundamental para que a pessoa possa se conduzir de forma autônoma. A proposta lipmaniana de uma educação para pensar bem que aperfeiçoe o pensamento crítico e criativo tem como exigência a estimulação das habilidades de pensamento.

Lipman (1995) defende que a educação deveria praticar o pensar multidimensional³ aprimorando as habilidades do pensamento crítico, criativo e cuidadoso. Ao adquirir esse nível de pensamento, o aluno utiliza-se de habilidades mais bem elaboradas, diversificadas e sustentadas que qualificam a produção de conhecimentos e validam suas ações na realização de atividades mais complexas.

Lipman desenvolve sua concepção de pensar bem tomando como referência o pensamento de John Dewey acerca do pensamento reflexivo e da investigação.

Segundo Dewey (1979), o pensamento é uma das capacidades mais fascinantes e complexas do ser humano. Assim como não se pode prescrever de maneira rígida como o corpo deve funcionar — como respirar ou fazer o sangue circular — também não se pode ditar exatamente como as pessoas devem pensar. A diversidade de modos e processos de pensamento reflete a rica tapeçaria da experiência humana, influenciada por fatores culturais, sociais e individuais.

Embora não haja um único caminho "correto" para o pensamento, é possível identificar e descrever diferentes possibilidades ao aprimorar o pensar. Algumas delas se destacam em contextos específicos, permitindo que os indivíduos realizem suas atividades mentais com maior eficiência. Compreender essas características pode capacitar as pessoas a aperfeiçoarem suas próprias formas de pensar, levando a uma maior clareza, criticidade e criatividade na resolução de problemas.

Este estudo sobre as maneiras de pensar não apenas enriquece nosso entendimento da cognição humana, mas também abre caminho para a

³ Matthew Lipman emprega a terminologia pensamento de ordem superior para caracterizar a ideia de pensar bem ou excelência do pensamento, noção que está vinculada ao paradigma reflexivo. Esta concepção de pensamento está articulada à criticidade e criatividade. Lipman empregou o termo “pensamento de ordem superior” na primeira edição do livro *O pensar na educação*, publicado em inglês com o título *Thinking in education*, em 1991 e publicado no Brasil em 1995 com o título *O pensar na educação*. Esta mesma obra foi reescrita pelo autor e publicada em 2003 na qual ele suprime o termo “pensamento de ordem superior” e adota o termo “pensamento multidimensional”, composto de três dimensões do pensar excelente: crítico, criativo e cuidadoso. Este último tipo de pensamento é uma inovação em relação à primeira edição. A partir daqui utilizaremos como substituição ao conceito de pensar de ordem superior de Lipman (1995) a nomenclatura de pensar multidimensional que abrange o pensamento crítico, criativo e cuidadoso.

autodescoberta e o aprimoramento pessoal. Ao reconhecer quais modos de pensamento podem ser mais vantajosos, é possível promover mudanças que maximizem o potencial intelectual e emocional de cada um.

Se a ninguém se pode dizer como deverá respirar ou fazer o sangue circular, também não se lhe pode dizer, de maneira exata, como deverá pensar. Podem, porém, ser indicadas e descritas em seus aspectos gerais as várias maneiras pelas quais os homens pensam. Algumas são melhores do que outras, e por motivos explicáveis. Quem compreenda quais são as melhores maneiras de pensar e por que são melhores, mudará, se quiser, as suas próprias maneiras até que se tornem mais eficientes, isto é, até que executem melhor o trabalho de que é mais capaz o pensamento do que qualquer outra operação mental (Dewey, 1979, p. 13).

Para Dewey (1979), no pensamento reflexivo a pessoa tem consciência do problema que surge em sua experiência e controla ativamente o processo de busca de soluções. Para educar para o pensar a escola deve proporcionar um ambiente em que os estudantes trabalhem com problemas de suas experiências, fazendo um processo de investigação de soluções. Isso é possível em um ambiente com livre exercício e expressão do pensamento e envolvimento no processo investigativo em sala de aula.

O ponto de partida deve ser analisado e discutido em grupos para que se chegue a um resultado, ou, ao menos, levantem-se novas possibilidades de solução. Esse processo colaborativo e participativo é fundamental, como ressaltado por Dewey (1979). Para ele, esse tipo de pensamento é crucial; é necessário treinar a capacidade de gerar possibilidades a partir da experiência, encarando-a como um “exercício” do próprio pensamento. O objetivo é aproveitar o conjunto de conhecimentos adquiridos que deve ser examinado reflexivamente para averiguar sua utilidade em nova situação problemática e acrescentar novas ideias da experiência compartilhada dos outros, resultando em um raciocínio mais elaborado e adequado para se chegar a um resultado aproximado, porém, inacabado.

Nessa abordagem, Dewey (1979) entende que um desafio maior é proposto ao aluno, incentivando-o a utilizar seu conhecimento prévio e a integrar conceitos mais complexos, ampliando continuamente sua compreensão.

A atitude reflexiva requer que busquemos os significados acumulados das experiências passadas do ser humano para resolver problemas da experiência em curso e construamos novas aprendizagens reconstruindo o conhecimento. Dewey (1959) argumenta que o ponto de partida de todo processo de pensamento é uma situação em movimento, algo que, tal como está, é problemático, incompleto ou não

realizado (Dewey, 1959). Para ele, as situações problemáticas estimulam o pensamento reflexivo criando um processo de investigação de soluções para o problema. O desenvolvimento do pensamento reflexivo é a própria experiência educativa porque proporciona a formação de hábitos de pensar.

Dá-se a unificação dos processos de ensino na medida em que estes adotam como ideia central a aquisição de bons hábitos de pensar. Se, com propriedade, falamos em “método de reflexão”, o importante a tomar-se em conta é que a reflexão é o método de uma experiência educativa, o método de educar. Os pontos essenciais do método coincidem, portanto, com os pontos essenciais da reflexão. Estes são: primeiro, que o aluno esteja em uma verdadeira situação de experiência – que haja uma atividade continua a interessá-lo por si mesma; segundo, que um verdadeiro problema se desenvolva nesta situação como um estímulo para o ato de pensar (Dewey, 1959, p.180).

A formação de bons hábitos de pensar é a aquisição do método da reflexão, esta que é por sua vez em si mesma, um método de pensar os problemas da experiência. O próprio ato de pensar gera dúvidas em relação aos seus processos e resultados. Nada se encerra em uma única análise ou em uma única conclusão durante uma investigação. O conhecimento adquirido leva a novas indagações diante dos novos problemas abrindo possibilidades de busca. O ato de questionar deve, portanto, ser constantemente colocado em prática, abrindo novos caminhos. Se aceitássemos algo como completo e acabado, perderíamos a chance de explorar outras possíveis conclusões. Neste sentido, o ato de pensar reflexivo como meio de investigar, problematizar, levantar dados e conhecimentos acumulados contribuem para alcançar soluções mais consistente ao que é problemático. É neste processo que se cria o hábito de pensar reflexivo que é o principal objetivo da educação.

Dizer que a reflexão se manifesta em situações incompletas que ainda evoluem, é dizer que a mesma reflexão ocorre quando as coisas são incertas, duvidosas ou problemáticas. Só é completamente seguro o que está acabado e completo. Onde há reflexão há incerteza. O objeto do ato de pensar é contribuir para chegar-se a uma conclusão, para planejar-se uma possível terminação tomando por base aquilo que é já conhecido. Outros fatos relativos ao ato de pensar se prendem, ainda, a este mesmo aspecto. Uma vez que o ato de pensar surge em situações em que existe dúvida, esse ato é um meio de investigar, de inquirir, de perquirir, de observar as coisas. Adquirir é sempre ato secundário, e sempre serve de instrumento para o ato de inquirir. Este é uma procura, uma pesquisa daquilo que não se acha à mão. Falamos algumas vezes como se a “pesquisa original” fosse prerrogativa particular de cientistas ou, pelo menos, de estudantes adiantados. Mas todo o ato de pensar é investigação, é pesquisa e pesquisa pessoal, original, da pessoa que faz, mesmo que todo o resto do mundo já conheça aquilo que ela procura descobrir (Dewey, 1959, p.162).

Ao colocar em prática o pensamento diante de um problema, realizamos uma análise desse desafio, observamos suas condições e fazemos uma retrospectiva desse processo, que permanece em segundo plano, mas ainda não concluído. Dessa forma, ficamos presos em um ciclo de reflexão para futuras análises do problema, subordinando-nos a um novo modo de pensar e a uma nova busca investigativa. A investigação tem um movimento retrospectivo que resgata o conhecimento adquirido de experiências passadas e se amplia no movimento prospectivo que permite lidar com os problemas de um mundo em mudança. Para Dewey (1959),

O ato de pensar implica todos estes atos - a consciência de um problema, a observação das condições, a formação e a elaboração racional de uma conclusão hipotética e o ato de se pôr experimentalmente em prova. Ao mesmo tempo em que o ato de pensar resulta em conhecimento, em última análise o valor do conhecimento subordina-se ao seu uso no ato de pensar. Pois não vivemos em um mundo fixo e acabado, e sim, em um mundo que evolui e onde nossa principal tarefa é a visão prospectiva e onde a visão retrospectiva - todo o conhecimento como coisa distinta da reflexão é retrospectivo - tem valor na proporção da solidez, segurança e fecundidade com que garante os nossos negócios com o futuro (Dewey, 1959, p. 166).

O conhecimento não é algo fixo, mas algo que se transforma por meio da experiência e da interação com o mundo. A sociedade, assim como os indivíduos, precisa se engajar em uma prática contínua de questionamento e criação de novos conhecimentos. O aprendizado acontece por meio de experiências reflexivas e significativas, conectadas com a vida prática, pois a aprendizagem é inseparável da vida real.

Isso implica em construir o currículo escolar em torno de problemas articulados com a problemas reais da vida social e cultural que se encontra em constantes mudanças, permitindo que os alunos se envolvam em atividades colaborativas, investiguem suas dúvidas e sejam agentes ativos de sua educação.

Essa visão é mais relevante do que nunca em um mundo onde o conhecimento está em constante expansão e a capacidade de adaptar-se e resolver problemas é crucial. Nesse caso, o conhecimento é construído através da investigação ativa, ou seja, envolve o pensamento reflexivo, crítico e criativo na resolução de problemas, processo básico a um aprendizado a partir da experiência.

Para pensar verdadeiramente bem, devemos estar dispostos a manter e prolongar esse estado de dúvida, que é o estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que se lhes tenham descoberto as razões justificativas (Dewey, 1979, p.28).

Diante dessas considerações, a escola desempenha um papel fundamental quando ensina o aluno a aprender a pensar. O professor que possui um cabedal de experiências acumulado atua como um guia, proporcionando ao aluno a oportunidade de explorar suas experiências e aprimorar seu pensamento no processo da aprendizagem. Isso só é possível quando o educador compreende os anseios, interesses e as atitudes dos alunos, permitindo a qualificação de seu pensamento e ampliando a possibilidade de conexões na aprendizagem.

O único meio de fazer que os alunos aprendam mais é ensinar verdadeiramente, mais e melhor. Aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe. O professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem. Quanto mais conhecer o professor as experiências passadas dos estudantes, suas esperanças, desejos, principais interesses, melhor compreenderá as forças que lhe cabe dirigir e utilizar, para formar hábitos de reflexão. Variam de pessoa a pessoa o número e a qualidade desses fatores. Não podem ser enumerados categoricamente num livro. Há, porém, algumas tendências e forças que agem em todo indivíduo normal, forças para as quais cumpre apelar e que se devem utilizar, se se pretende empregar os melhores métodos de desenvolvimento de bons hábitos de pensamento (Dewey, 1979, p.28).

Dewey destaca que uma pessoa pensa logicamente quando é cuidadosa na condução do seu raciocínio pelo exame minucioso da linguagem em uso (Dewey, 1979). Para que um pensamento bem estruturado se efetive, são necessários bons hábitos de reflexão durante as interações e relações nas experiências, permitindo que se aprenda a pensar sobre o próprio pensamento.

Para Dewey (1979), o pensamento envolve funções como analisar e sintetizar, julgar, inferir, induzir e deduzir; fatores que já nos remete a um sentido de elaboração mais profunda e que depende da educação. Neste sentido, cada aprendizado impulsiona para novos aprendizados, o que o autor entende como aprender a aprender. Essencialmente, esse processo consiste em aprender a pensar.

As experiências que vivemos são fundamentais para aprimorar nosso pensamento e elevá-lo à excelência, ponto de partida para a perspectiva de Lipman com FpC. A excelência do pensar resulta do esforço de superar o senso comum, buscando aperfeiçoar hábitos de reflexão.

O pensamento espontâneo, encontrado mais frequentemente e conhecido como senso comum, consiste em um pensamento desleixado, caracterizado pela aceitação passiva dos fatos, sem questionamento, marcado pela realização de julgamentos rápidos e afirmações não justificadas. Em contrapartida, o pensar bem é aquele que está ciente de suas próprias suposições, implicações, razões e provas. É um tipo de pensamento fundamentado, capaz de identificar tendências, preconceitos e autoilusões. Logo, é um pensamento marcado pela reflexão, rigorosidade, aprofundamento, criticidade, criatividade, contextualização e autocorreção. Este é o pensar que habilita o trabalho sobre os conceitos (Alves; Muraro, 2020, p.16).

Para ampliar a discussão sobre o pensar, buscamos a contribuição de Lev Vygotsky (1989) sobre construção social e histórica desta função mental. Para Vygotsky (1989), o pensamento é resultado das relações sociais e, para se tornar efetivo, requer mediação no processo ao aprender de maneira que o estudante pode transitar da zona de conhecimento real para a zona de conhecimento proximal que consiste no potencial de desenvolvimento que consegue com o apoio de alguém mais experiente. Quando as crianças interagem em pares, aquilo que já adquiriram pode ser elevado a um novo nível de conhecimento. Esse processo ocorre sucessivamente, à medida que o pensamento se estrutura na mente, promovendo um aprimoramento contínuo do saber — do que já possuo para o que posso aprender.

A ideia central de Vygotsky sobre o desenvolvimento do pensamento está ligada ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, mas ele também fala em diferentes níveis ou zonas do desenvolvimento, que ajudam a entender melhor como a aprendizagem acontece.

Para o autor, o nível de desenvolvimento real é aquele em que a criança possui conhecimentos e consegue fazer as coisas de maneira autônoma e sem ajuda dos outros. Ela representa as habilidades e conhecimentos já consolidados como, por exemplo, ler palavras simples por conta própria. O nível de desenvolvimento potencial refere-se ao que a criança ainda não consegue realizar sozinha, mas poderá conseguir com a ajuda de um adulto, professor ou colega mais experiente, ou seja, trata-se de um nível em que algo pode ser alcançado com mediação, como exemplo, a criança que ainda não consegue ler um texto longo sozinha, mas consegue quando o professor ajuda a decifrar as palavras.

Ainda, a zona de desenvolvimento proximal é o espaço entre o nível real e o nível potencial e indica onde a aprendizagem pode ser mais produtiva, pois a criança está pronta para avançar com apoio. Retomando o exemplo mencionado sobre a

difficuldade com a leitura, o professor ensina estratégias que criam as condições para a criança alcançar um nível qualitativo de leitura que ainda não possuía.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vygotsky, 1989, p. 33).

Ao considerar o pensamento como um processo construído através da mediação entre o sujeito que sabe e o sujeito que aprende, percebe-se que, ao se apropriar do conhecimento, a criança estabelece bases que, no futuro, sustentarão um pensamento mais elaborado, conforme proposto por Lipman (1995). Vygotsky afirma: “A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos” (Vygotsky, 2007, p. 33).

Vygotsky contribuiu com a proposta de FpC de Lipman definindo a mediação como processo fundamental para o desenvolvimento do pensamento da criança. O ensino é o meio pelo qual os alunos se apropriam das capacidades humanas desenvolvidas ao longo da história, e essa apropriação se dá pela aprendizagem de conteúdo, habilidades, atitudes, formadas e em contínua modificação pela humanidade ao longo da história. Nesse sentido, Lipman entende que Vygotsky oferece uma base teórica importante acerca do pensamento que se associa com a ideia de diálogo:

A exposição de Vygotsky sobre as origens sociais do pensamento requeria claramente uma reconstrução da sala de aula, de modo que um diálogo vigoroso e razoável formasse uma matriz que, por sua vez, geraria o pensamento das crianças – pensamento que, de maneira correspondente, seria vigoroso e razoável [...] Vygotsky pôs à mostra aquilo que é, provavelmente, a causa mais comum de uma educação inadequada – a incapacidade de transformar a sala de aula numa comunidade de investigação discursiva – e indicou a direção em que os educadores devem ir para que a situação se corrija (Lipman, 1997, p.12).

A mediação se faz necessária para as interações sociais e linguísticas e para a aquisição de conhecimento envolvendo as capacidades intelectuais que o aluno adquire ao longo de sua trajetória escolar, capacidades para a construção do conhecimento através das relações. Assim, Vygotsky (2007) defende o pensar como

um processo de mudança, levando em consideração que a criança participa e colabora ativamente no processo durante as atividades propostas em sala de aula e que, através dos estágios de desenvolvimento que ela perpassa, mediada pela escola, adquire meios para intervir de forma crítica em seu mundo e a si mesma.

Não diferente de Lipman (1995), que também defende o desenvolvimento da criança mediante o que ela vive e no meio em que ela vive, são ideias com diferentes vertentes, mas que possuem o mesmo propósito quando se fala em aprender a pensar, desenvolver o pensamento elaborado da criança, atribuindo significado dentro das suas capacidades para serem críticos.

Para esses dois autores, não há estágios determinados, sendo possível avançar sempre mais, tendo sempre o cuidado para não adiantar bruscamente as idades, mas levar a criança a aprender e a descobrir o maior número de conceitos e ideias possíveis dentro dos limites de suas capacidades. Como Vygotsky (2007), Lipman vê na internalização dos discursos, ou diálogos na concepção, o impulso necessário para a reflexão e desenvolvimento da criança (Lima, 2018, p. 51).

Não há um prazo fixo para aprender a pensar, as crianças podem desenvolver suas habilidades desde cedo, desde que lhe ofereça um processo de construção desse pensamento. É possível que aprendam a pensar e a participar do processo de desenvolvimento de suas capacidades, permitindo que ajam e se posicionem em diversas situações da vida em comunidade.

Se para Vygotsky (2007) a linguagem é determinante para reorganizar os processos no desenvolvimento e funcionamento cognitivo, com instrumentos de mediação para as tarefas difíceis e possíveis, para Lipman (1995) não diferencia muito o processo, pois a criança se organiza e desorganiza constantemente para adquirir novos conhecimentos. A mediação do professor permite à criança reestruturar o pensamento no processo de aprendizagem. Por isso, a abordagem de conceitos filosóficos que a criança usa em sua experiência imediata como amor, amizade e respeito, etc. lhe permite construir significados que irão impactar novas experiências e ao próprio pensar.

O pensamento então é o processo de descobrir e/ou estabelecer relações entre as significações da experiência, sejam elas materiais ou imateriais. Pode-se dizer que tais significações são os conceitos. Logo, o pensar está estreitamente relacionado com a filosofia como capacidade de pensar os conceitos a partir da experiência (Alves; Muraro, 2020, p. 17).

O processo de investigar as relações que existem entre as significações dos conceitos envolve as dimensões de criticidade, criatividade e cuidado que compõem o que Lipman chama de pensamento multidimensional. O autor entende que o pensar bem, a busca da excelência cognitiva, envolve os campos da lógica para o raciocínio e a criticidade, da arte para a imaginação e a criatividade e da ética para o cuidado no agir que necessitam estar articulados no processo investigativo. Estas três dimensões do pensar são caracteristicamente filosóficas.

A filosofia, segundo Lipman (1995), é a disciplina que tem uma tradição acumulada de instrumentos como conceitos, métodos e habilidades associadas ao pensar bem. Desta forma, a filosofia se faz necessário na educação das crianças e sem ela não é possível resolver os problemas educacionais atuais. A filosofia é parte essencial do objetivo educacional de desenvolvimento de habilidades de pensamento autônomo, crítico e razoável para a atuação plena no palco conflituoso da democracia.

O pensar multidimensional se desenvolve na proporção em que ocorre o aprimoramento das habilidades⁴ básicas que envolve a capacidade de analisar informações, refletir sobre diferentes perspectivas e formar opiniões fundamentadas. Em uma democracia, a participação ativa dos cidadãos depende desse exercício de pensar, assim, é necessário que as pessoas compreendam questões complexas, questionem autoridades e decisões políticas e se engajem em discussões que afetam a sociedade.

Por outro lado, a democracia fornece o ambiente ideal para o livre pensar, pois promove um espaço onde todos têm o direito de se expressar sem temer represálias. Esse ambiente de liberdade é essencial para o florescimento de ideias diversas e para a criação de soluções inovadoras para problemas sociais.

Dewey (1959) viveu e ensinou uma democracia como principal objetivo de criar cidadãos democráticos atuantes, curiosos, críticos e que respeitassem uns aos outros. Apesar da atitude cautelosa de Dewey (1952), sempre salientou que em uma boa escola os alunos aprendem a ser cidadãos ocupando-se de projetos comuns e resolvendo problemas comuns cooperativamente, com um espírito respeitoso, porém crítico.

⁴ Habilidades são os atos de presumir, supor, comparar, inferir, contrastar ou julgar, para deduzir ou induzir, classificar, descrever, definir ou explicar (Lipman, 1995).

Portanto, a democracia e o pensar se complementam: enquanto a democracia promove a liberdade de pensar e expressar ideias, o pensar multidimensional alimenta a democracia ao fornecer cidadãos conscientes e engajados no processo de construção de uma sociedade mais justa e representativa.

Diante das abordagens anteriores faz-se necessário entender um pensamento habilidoso ao se trabalhar habilidades básicas dentro de um contexto educacional através de uma educação filosófica.

2.1 O PENSAMENTO HABILIDOSO SEGUNDO LIPMAN

Para Lipman (1995), o pensamento habilidoso envolve uma variedade de componentes cognitivos e sociais que resultam de uma educação que pauta a aprendizagem pela investigação diferenciando-se de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos. Acumular conhecimentos na memória não resulta em aprimoramento de habilidades. Os aspectos cognitivos incluem a variedade de habilidades de pensar relacionadas ao raciocínio, à investigação, à formação de conceitos e à interpretação ou tradução e que operam de forma conjunta, ou “orquestradas” no processo reflexivo. Inclui também os aspectos da criticidade, criatividade e cuidados que compõem o pensamento multidimensional. Aspectos sociais envolvem as disposições ou atitudes relacionadas ao trabalho de comunidade de investigação como dialogar, questionar, autocorrigir-se e trabalhar de forma cooperativa no trabalho investigativo. Estes aspectos operam de forma integrada na comunidade de investigação. Assim, o pensamento habilidoso consiste na capacidade de deliberar e fazer juízos razoáveis (elaborados com criticidade, criatividade e cuidado) tendo como base a prática de uma comunidade de investigação.

Acerca das habilidades citadas, Lipman considera que elas são mega-habilidades e que são operadas pela orquestração de um vasto número de habilidades primárias que são desenvolvidas desde o início do processo de aquisição da linguagem e, sem as quais, aquelas estariam ameaçadas. É possível que a dificuldade das crianças em desenvolver as mega-habilidades se deva à falta do desenvolvimento das habilidades primárias.

Neste sentido, a excelência do pensamento está relacionada ao desenvolvimento de habilidades cognitivas primárias. Com base na tradição filosófica que se dedicou a estudar o pensamento, Lipman organizou um conjunto de

habilidades hierarquizadas sequenciadas e coordenadas entre si. Sua proposta visa subsidiar o trabalho educacional no desenvolvimento destas habilidades primárias articuladas com as mega-habilidades: "O mesmo ocorre com as habilidades cognitivas: um currículo eficaz ensinará aos alunos de que maneira as habilidades podem ser empregadas cumulativamente para que uma possa reforçar a outra" (Lipman, 1995, p. 59).

Aprimorar as habilidades cognitivas desenvolve, no ser humano, a capacidade e a eficiência de pensar desde que aconteça no contexto humanístico da comunidade de investigação filosófica, na qual, o professor necessita conhecer as habilidades para coordenar a investigação.

Lipman reforça a importância das habilidades para a cidadania, o que implica na formação do caráter pela internalização dos procedimentos da investigação filosófica, especialmente no campo da ética.

Lipman defende a necessidade da prática contínua, regular e acumulativa da filosofia no currículo para a formação do sujeito ético.

Os textos das crianças sobre investigação de valores podem ser tomados como "textos de leitura escolar" e as discussões resultantes de modo nenhum seriam fora de propósito para desenvolver a aquisição de significados e compreensão de linguagem, para não dizer nada da continuidade entre ler, falar e escrever. Mas uma alternativa ainda melhor é anexar a filosofia ao currículo como uma sequência de cursos exigidos a todos os estudantes. Pensar racionalmente sobre valores exige habilidades para a formação do conceito que a filosofia é especialmente bem equipada em prover (Lipman, 1990, p. 92).

Desenvolver habilidades nas crianças traz possibilidades ao desenvolver os meios de pensar que as acompanharão durante toda a vida, preparando-as para enfrentar situações diárias com eficiência. Ao adquirir as habilidades necessárias para se pensar com excelência, desenvolve-se a criticidade, a reflexão e a razão ao agir de forma consciente diante dos problemas. Essa dimensão filosófica do desenvolvimento de habilidades torna essencial para o crescimento intelectual e moral. Nesse sentido, o pensamento habilidoso torna-se fundamental para alcançar a excelência imbuído de um comportamento ativo e dinâmico.

Para Dewey (1979), as habilidades são desenvolvidas através da interação com o ambiente e da resolução de problemas práticos. Em sua obra *Democracia e Educação* (1979) defende que o aprendizado é um processo ativo e contínuo, e que a educação deve focar no desenvolvimento de hábitos de pensamento reflexivo. O

autor argumenta que, ao aprender a pensar criticamente e resolver problemas de forma colaborativa, os indivíduos se habilitam para enfrentar os desafios da vida em sociedade desde que adquiram o hábito de aprender a pensar reflexivamente sobre o próprio pensar.

Lipman (1995), por sua vez, propõe que as habilidades de pensamento são essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico. Elas devem ser desenvolvidas de forma cumulativa, através de um método que enfatize a reflexão e a discussão filosófica. O autor afirma que o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico não apenas melhora a capacidade dos alunos de resolver problemas, mas também, promove um entendimento mais profundo das questões éticas, sociais e políticas necessárias para a participação ativa na vida democrática.

Para Lipman (1995), ensinar filosofia é mais do que uma simples transmissão de conteúdos filosóficos tradicionais, ele propõe um método em que os alunos participem ativa e coletivamente de uma "comunidade de investigação", discutindo conceitos de vida diária entre os pares e construindo o conhecimento de maneira conjunta, por meio do diálogo e da investigação.

Nesse processo de investigação conceitual proposto por Lipman, os alunos aprendem a pensar de maneira mais profunda e rigorosa sobre questões que envolvem a lógica, a ética, a estética e outros campos do conhecimento, contribuindo com o processo de aprendizagem de outras disciplinas.

Em vez de tratar a filosofia como uma disciplina abstrata e distante, deve-se criar conexões com as experiências e preocupações dos alunos, fazendo com que o aprendizado filosófico seja significativo e relevante para a vida deles, capacitando-os a participar de maneira crítica e responsável na sociedade. Desta forma, o aprimoramento de habilidades de pensamento na comunidade de investigação busca cultivar cidadãos reflexivos, razoáveis, capazes de dialogar, questionar e agir criteriosamente em diferentes contextos sociais.

O objetivo de um programa de habilidades de pensamento não é transformar as crianças em filósofos, em tomadoras de decisões, mas ajudá-las a pensar mais, ajudá-las a terem mais consideração e serem mais razoáveis. As crianças que foram ajudadas a serem mais criteriosas não só têm um senso melhor de quando devem agir, mas também de quando não devem fazê-lo. Não só são mais discretas e ponderadas ao lidarem com os problemas que enfrentam como também se mostram capazes de decidir quando é apropriado adiar ou evitar tais problemas em vez de enfrentá-los diretamente. Assim, um dos objetivos de um programa de habilidades de pensamento

deveria ser o desenvolvimento do juízo, pois ele é o vínculo entre o pensamento e a ação (Lipman; Oscanyan; Sharp, 1998, p. 35).

É importante perceber que o programa de desenvolvimento de habilidades de pensamento tem a finalidade de aprimorar a capacidade de fazer juízos que servem de base para orientar a ação, rompendo com o dualismo entre pensar e agir, teoria e prática, conteúdo e processo.

Considerando essa preocupação com o aprimoramento de habilidades, surge a questão acerca de como dar uma aula de filosofia? Para Lipman (1995), a filosofia não é apenas uma disciplina de acúmulo de teorias altamente abstratas, ela é uma prática de pensar sobre seus próprios conceitos em contínuo processo de ampliação. Ele segue a filosofia da educação de Dewey (1979), que considerava o pensamento reflexivo essencial para a educação. Lipman (1995) entende a filosofia como um meio de desenvolver a capacidade de refletir criticamente sobre o mundo e sobre nossas próprias crenças. Como a filosofia pode contribuir para o desenvolvimento das mega-habilidades cognitivas sugeridas por Lipman nas salas de aula das séries iniciais?

Para iniciar essa discussão, revisitando os diálogos de Platão (Medeiros, 2022), nos quais ele desafiava seus interlocutores com novos questionamentos e um progresso na argumentação, que sempre é adiada a chegada a uma conclusão definitiva por meio de perguntas. Sócrates filosofava pelas ruas, incentivando práticas de um pensamento mais elaborado e suas conversas sempre terminavam com uma nova pergunta. Será que apenas a semente do questionamento é suficiente para melhorar nosso pensamento? Ao examinar os diálogos socráticos, percebe-se um viés investigativo, em que a dúvida e a interpretação de conceitos discutidos emergem. Por meio desse processo, as práticas de um pensamento mais refinado são favorecidas, promovendo o desenvolvimento cognitivo.

Desenvolver atividades que promovam uma educação voltada para o bom pensar seria o ideal de uma escola. Refletir sobre conceitos que emergem através do diálogo, possivelmente, lançariam meios para instigar e favorecer o aprendizado. Um programa de educação filosófica pode enriquecer o trabalho em sala de aula e aprimorar o direcionamento dos conteúdos, seja qual for a disciplina.

Assim, percebe-se a importância das habilidades para a educação, além da relevância do trabalho e da organização das mesmas. Além desse aspecto é importante ressaltar que nossas habilidades não necessariamente

aumentam e melhoram à medida que amadurecemos, tais implicações dependem se estas são desenvolvidas ou não (Alves; Muraro, 2020, p. 19).

Neste sentido, a preocupação com as habilidades de pensamento não pode ser descuidada, consistindo em um dos principais papéis da educação desde os primeiros anos da escola na educação das crianças. Para Lipman, essas habilidades estão em curso de aprendizagem com o processo de aquisição da língua, de maneira que pode começar muito cedo na formação da criança.

Se as habilidades sintáticas e lógicas foram corretamente aprendidas antes do jardim da infância, estas nos assistirão durante toda nossa vida, pois a reunião destas habilidades é a plataforma ou o fundamento sobre o qual nossas vidas enquanto criaturas racionais são construídas (Lipman, 1995, p. 47).

Para o autor, a educação infantil tem papel importante na aquisição dessas habilidades no processo de aquisição da linguagem:

A ênfase está na aquisição da linguagem com especial atenção nas formas de raciocínio implícitas na conversação cotidiana das crianças. Também existe uma preocupação em intensificar a consciência perceptiva, compartilhar as perspectivas através do diálogo, fazer classificações e distinções e raciocinar sobre os sentimentos (Lipman; Oscanyan; Sharp, 1998, p. 80).

Na efetivação de uma educação para o pensar, o foco está no desenvolvimento de habilidades necessárias aos processos de investigação, de raciocínio, de interpretação e tradução e de conceituação. Esse processo, atenta o autor, vem ampliar a capacidade de explorar as experiências da criança na medida em que leva a pensar e problematizar sua realidade, elaborar explicações articuladas dentro dos contextos, justificar ideias e sugestões, buscar e avaliar informações, analisar alternativas para orientar suas escolhas e ações.

Para Lipman (1995), a educação não é uma questão de aquisição de habilidades cognitivas, ela é de fortalecimento e aperfeiçoamento dessas habilidades. Potencialmente as crianças já possuem tais habilidades implícitas na aquisição da língua, cabendo à escola organizar o processo de aprimoramento dessas habilidades. Quais habilidades Lipman propõe para a formação como sujeito pensante?

No seu livro *O Pensar na Educação* (1995) Lipman organiza as habilidades em quatro grupos de mega-habilidades que são: habilidades de investigação, raciocínio, organização de informações e tradução.

As habilidades de investigação estão relacionadas ao processo de resolução de problemas. Para Lipman, a investigação “é uma prática autocorretiva onde um tema é investigado com o objetivo de descobrir ou inventar maneiras de lidar com aquilo que é problemático. Os produtos da investigação são os julgamentos.” (Lipman, 1995, p. 65). Desta forma, para solucionar um problema muitas habilidades são empregadas fazendo surgir novos dados no processo investigativo que implicam na autocorreção contínua até chegar num julgamento sustentado pela argumentação. A abordagem das habilidades de investigação visa contribuir com o processo de pensar a própria experiência da criança:

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).

Além das habilidades elencadas, Lipman ressalta outras habilidades de investigação (Lipman, 1995) conforme apresentaremos a seguir.

A habilidade de saber observar bem utiliza os sentidos externos para perceber o que está em nossa volta e nossas capacidades internas para compreender as sensações. Observar é dar-se conta dos elementos e das relações que produzem uma determinada experiência em nosso cotidiano. O ato de observar criativamente as experiências permite o surgimento de novas possibilidades.

Outra habilidade de investigação é a de formular questões ou perguntas substantivas especialmente acerca dos conceitos empregados. A partir das observações, somos levados a indagar, a perguntar, levantar dúvidas e questionar. Há sempre algo que desperta curiosidade, especialmente em situações embaraçosas e algo fora de nossa rotina. Nesse momento de investigar são formuladas perguntas substantivas para descobrir outros aspectos que envolvem a resolução do problema. Perguntas substantivas são aquelas que têm conteúdo de interesse investigativo tal que nos impulsionam à busca e à produção de conhecimentos.

A habilidade de saber formular hipóteses é o mesmo que pensar respostas possíveis em questões ou perguntas, porém nunca esgotando o assunto. Para ser capaz de formular boas hipóteses é necessário ser capaz de imaginar, supor, criar alternativas, inventar; ao investigar buscamos uma forte tendência ao pensamento criativo.

A habilidade de saber buscar comprovações que servem de base e sustentação dos conhecimentos por meio da verificação, averiguação, medição, argumentação, experimentação, constatação, exemplificação fortalece o conceito em estudo enquanto ele se sustenta em significados mais consistentes.

As habilidades de raciocínio formam outro grupo de mega-habilidades que Lipman formulou. Para o autor, o conhecimento começa com as experiências e pode ser ampliado pelo raciocínio descobrindo coisas adicionais e afins:

Podemos afirmar que raciocinar é descobrir novos conhecimentos, pensar através do qual se obtêm novas aprendizagens a partir de conhecimentos anteriores e a partir de certas relações que podem ser estabelecidas entre estes conhecimentos. O processo de pensar pelo qual reduz ou acrescenta novos conhecimentos aos conhecimentos anteriores, chama-se processo de inferência (Lipman, 1995, p. 66).

O que foi descoberto através da investigação são informações que são organizadas nos juízos ou nos julgamentos. Juízos são afirmações (ou negações) a respeito de algo. Quando ordenamos e coordenamos os juízos, ampliamos aquilo que havíamos descoberto na investigação e elaboramos um raciocínio.

A partir de um argumento solidamente formulado, onde iniciamos com premissas verdadeiras, descobrimos uma conclusão igualmente verdadeira que é “inferida” em consequência destas premissas. Nosso conhecimento baseia-se na experiência do mundo; é por meio do raciocínio que ampliamos este conhecimento, preservando-o (Lipman, 1995, p. 66).

O raciocínio é, pois, o processo do pensamento por meio do qual se ordena e coordena aquilo que produzido através da investigação. Um dos objetivos da educação deve ser o de ajudar crianças e jovens a serem capazes de realizar raciocínios mais complexos. “Quando ninguém conhece todas as premissas, como ocorre frequentemente no diálogo, o processo do raciocínio possui muito mais vitalidade, e a conclusão pode surgir de modo consideravelmente inesperado” (Lipman, 1995, p. 46).

O desenvolvimento do trabalho pedagógico com as habilidades de raciocínio passa pelo estímulo para que crianças e jovens estabeleçam variados tipos de relações entre coisas, fatos, situações e ideias. Diz Lipman (1995, p. 66): “Nosso conhecimento baseia-se na experiência do mundo; é por meio do raciocínio que ampliamos este conhecimento, preservando-o.”

O diálogo dá vitalidade às habilidades de raciocínio pois exige um contínuo processo de comparar, identificar semelhanças e diferenças, contrastar, perceber contradições, dar e pedir boas razões, definir, aplicar e avaliar critérios, detectar pressupostos e ambiguidades, inferir indutiva e dedutivamente, compreender a analogias, generalizar, detectar falácias. Desta forma, o aluno, ao discutir conceitos e problemas pode tirar suas próprias conclusões, sendo capaz de perceber situações, identificar possibilidades diante de um desafio e fazer escolhas razoáveis.

Outro grupo de mega-habilidade relevante para Lipman(1995) é a de organização de informações: para o autor isso requer significados e relações com aquilo que se pretende, ou seja, ao explorar uma informação precisamos investigar os conceitos ali presentes, organizar as ideias e formar grupos por relação em torno de unidade de significado: “devemos ser capazes de organizar as informações que recebemos em unidades ou grupos significativos” (Lipman, 1995, p. 67). Organizar conjuntos de informações relacionadas entre si e que formam um significado, tendo para o autor três tipos básicos de agrupamentos (1995, p. 67): sentenças, conceitos e esquemas.

As sentenças são contextos básicos de significados estabelecendo relações entre conceitos, formulando maneiras gerais de expressar aquilo que sabemos. O autor cita a narrativa e a descrição como forma de organizar os significados da experiência.

Os conceitos são agrupamentos de palavras para lidar com um significado melhorando o entendimento do termo em questão. Ao conceituar fazemos uma listagem de outras palavras para chegar ao que se pretende, como se estivéssemos contextualizando o significado. “Os sinônimos na zona central contribuem para o conjunto de significados daquela zona, enquanto o significado único de cada termo deve ser descoberto através da comparação com seus sinônimos”. (Lipman, 1995, p.69).

Dessa forma, o professor pode levantar uma lista de palavras e propor ao grupo que encontre forma de organizá-las. Para exemplificar, o professor apresenta a

palavra “amizade” e um conjunto de outras palavras relacionadas para os alunos organizarem-nas em um esquema conceitual podendo ser base para narrativas e histórias.

Por fim, dentro das habilidades de informação, temos os esquemas. Diante dos desdobramentos de um conceito, precisamos entender seu significado nos mais variados contextos para chegar ao que ele realmente significa e ao seu objetivo. Assim, os esquemas se tornam mais fáceis e viáveis, facilitando as interpretações do que se pretende. Quando organizamos os conceitos de forma esquemática, apresentamos uma ampla gama de significados para facilitar uma conclusão. Podemos citar como exemplo o conceito de “molhado” (Lipman, 1995, p. 71). Dessa palavra podem surgir inúmeras outras, como, por exemplo, ensopado, encharcado, líquido, úmido e por aí vai.

Apresentando todos esses conceitos relacionados ao conceito principal, temos uma gama de informações que facilitam a conclusão como um mapa mental. O esquema, diz o autor, “torna-se possível pela organização orgânica que as partes têm entre si e com o todo” (Lipman, 1995, p. 70). Entretanto, o autor alerta que os esquemas formados são resistentes a uma reconstrução radical, como é o caso de preconceito:

Existem momentos, no entanto, que impomos esquemas sobre o mundo gratuitamente, como quando imputamos características a grupos sociais inteiros que são comuns a apenas alguns de seus membros. Em caso de preconceito, que é o que estou descrevendo, é difícil corrigir a questão simplesmente através da comunicação ou instrução direta, pois o poder do esquema em resistir a uma reconstrução radical muito grande (Lipman, 1995, p. 70).

Neste sentido, outras habilidades podem ser empregadas de maneira a levar a refletir sobre os esquemas dominantes na sociedade, especialmente os que envolvem raça, gênero, sexualidade, etc.

Retomando, podemos formar os conceitos partindo de relações com aquilo que se aproxima do conceito inicial, como situações, coisas, objetos, épocas que acontece o significado.

A formação de conceitos implica na organização de informações para grupos relacionais e, então, analisar e esclarecê-los para facilitar sua utilização na compreensão e no julgamento. O pensamento conceitual envolve relacionar conceitos entre si a fim de formar princípios, critérios, argumentos, explicações, etc (Lipman, 1995, p. 72).

Seja qual for o momento, para se formar ou acrescentar conceitos, precisa-se relacionar os fatos às ideias e o que se pretende dentro da informação. É preciso uma minuciosa investigação ao analisar os conceitos para permitir resultados e desenvolver essas habilidades de organizar para enriquecer o processo do pensar.

As habilidades de tradução envolvem a capacidade de expressar algo com outro conceito, frase ou até mesmo poema, mas mantendo o significado. Nas habilidades de tradução, o princípio é o mesmo: parte-se de um conceito e, a partir dele, pode-se traduzir o significado utilizando outras palavras ou conceitos. No entanto, é necessário desenvolver essa habilidade para aprimorar o pensamento e explorar diferentes formas de explicar conceitos preservando o significado. A tradução consiste em utilizar formas diferentes de explicar algo não fugindo do real significado. Não é necessariamente uma tradução de idioma, pois “a tradução não se limita à transmissão de significado de uma língua natural para outra” (1995, p. 72). Ainda conceituando habilidades de tradução, Lipman (1995) destaca diferentes modos de expressar um conceito, utilizando diversos elementos da linguagem como analogias, metáforas, narrativas e descrições como forma de traduzir um significado.

Ela (tradução) pode ocorrer entre diferentes modos de expressão, como quando um compositor tenta, por meio de um poema sinfônico, conferir significados literários em forma musical, ou um pintor busca dar um título a sua obra que será fiel ao seu conteúdo plástico. Mas o que ocorre, na realidade, é que as habilidades de tradução nos possibilitam transitar entre línguas, e isto talvez seja de igual importância quando descobrir ou conferir significados dentro de uma determinada linguagem (Lipman, 1995, p. 72).

Nota-se que traduzir vai além de substituir um conceito. Permite-nos navegar em diferentes direções, para diferentes estratégias para se chegar ao significado proposto; pode-se dizer algo através de uma dança, uma música, mímica, um desenho que podem expressar um conceito apresentado para estudo.

Segundo Lipman (1995), pode-se afirmar que, ao traduzir algo, desenvolve-se uma hiper-habilidade, com capacidade para interpretar ao formar conceitos; para isso é necessário desenvolver capacidades para traduzir através da interpretação, analisar para entender conceitos e traduzir através de outras maneiras. Para um pensar multidimensional é necessário desenvolver tais habilidades pois cada uma coopera com o desenvolvimento das outras e no conjunto ampliam a capacidade de aprender do estudante.

As habilidades de formação de conceitos são aquelas que envolvem a organização de informações que recebemos em unidades ou grupos significativos, isto é, redes de relações formando corpos conceituais. Cada relação é uma unidade de significado e cada grupo representa uma teia de significados. Os conceitos são veículos do pensamento, ou seja, agrupamentos de sentidos semelhantes, e entidades mediante as quais o pensamento se realiza e que podem ser expressas através de palavras (Alves; Muraro, 2020, p. 17).

É necessário ter o cuidado para não se utilizar das habilidades para o pensar como simplesmente um treino. A proposta de pensar bem para Lipman (1995) é utilizar essas habilidades para um trabalho investigativo, dialogando com os temas que requerem uma discussão coletiva, estudando os conteúdos provocados pela sala de aula. Ao desenvolver habilidades, os alunos conseguirão interpretar e problematizar dentro de uma situação ou contextos desses conteúdos através das análises e inferências e necessárias.

O enfoque que Lipman dá para o desenvolvimento do pensar habilidoso visa romper com a fragmentação do currículo escolar uma vez que as habilidades têm um efeito interdisciplinar em promover o pensamento nas outras disciplinas ao equipar as crianças com ferramentas necessárias à reflexão no tratamento dos seus conteúdos:

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).

Neste sentido, as habilidades proporcionam um pensar sobre as disciplinas, pois fornece um modelo daquilo que significa para uma disciplina refletir sobre ser crítica da sua própria metodologia. Além disso, esse pensar é ampliado substantivamente pelos conceitos filosóficos que são trabalhados e que servem de base para as deliberações em sala de aula.

Na sua abordagem de habilidades de pensamento, Lipman alerta que: “A educação envolve mais que apenas o desenvolvimento de habilidades” (Lipman, 1995, p. 50). Além disso, pode-se empregar a habilidade de uma forma inadequada e até desumana. A educação que tem foco em “apenas desenvolver habilidades” pode

ser prejudicial à formação da criança conforme estudo de Alves e Muraro (2020, p. 11)

Uma educação centrada na atividade de treino de habilidades compromete a função social da própria educação. Isto porque, a nosso ver, as habilidades podem ser usadas, inclusive, para fins antissociais. Assim, por exemplo, a excelência no raciocínio pode ser usada para criar um discurso falacioso. Um caso muito ilustrativo do contexto social atual é o fenômeno das *fakes news* em que a racionalidade é usada para fins de obter vantagens políticas ludibriando o eleitor. Neste sentido, promove o discurso de ódio e a violência social nas mais diversas formas.

Para Lipman, o desenvolvimento das habilidades tem de se dar de forma que todo o processo de pensamento possa se elevar: “o que deve ser melhorado são todas as habilidades e a maneira de sincronizar ou orquestrar todas elas” (Lipman, 1994, p. 50). Para evitar desvios educativos na abordagem das habilidades, Lipman entende que elas devem ser trabalhadas a partir do contexto da disciplina humanística da filosofia:

A lição é que as habilidades do pensamento devem também ser ensinadas em um contexto de uma disciplina humanística para evitar que as habilidades sejam mal-empregadas. A disciplina mais adequada, neste caso, seria aquela comprometida com o fomento da investigação humanística em relação a conceitos problemáticos, porém significativos. Consequentemente, é a disciplina de humanidades da filosofia e não somente as habilidades do raciocínio que devem ser ensinadas como uma parte integral dos currículos da escola primária e secundária. A filosofia representa para o ensino do pensamento o que a literatura representa para o ensino da leitura e da escrita (Lipman, 1995, p. 51)

No caso, para o autor, a dimensão humanística da filosofia permite a abordagem de conceitos e problemas que abarcam dimensões da experiência como a ética, a lógica, a política, a estética, a antropologia. Assim, o contexto filosófico permite que as habilidades sejam submetidas à própria reflexão no processo de investigação para cooperarem com a própria investigação.

A seguir, abordaremos o pensamento como um direito da criança e uma habilidade essencial para o funcionamento da democracia, pois ele capacita os indivíduos a avaliar argumentos, questionar ideias, distinguir entre fatos e opiniões e tomar decisões fundamentadas. Sem o pensamento crítico, os cidadãos podem ser facilmente manipulados por desinformação, discursos polarizadores ou pelo poder político.

2.2 O PENSAR COMO UM DIREITO PARA LIPMAN E NUSSBAUM

A partir das contribuições teóricas de Martha Nussbaum e Matthew Lipman, fundamentadas em uma análise bibliográfica de suas obras no que diz respeito às suas contribuições filosóficas e pedagógicas no domínio político-educacional, este estudo enfatiza a promoção de uma democracia robusta e equitativa, a partir do desenvolvimento das capacidades humanas de pensar e dialogar como possibilidade da cidadania ativa das crianças desde a escola. Nussbaum e Lipman defendem a importância de integrar a filosofia na formação escolar, promovendo uma educação que valoriza a reflexão crítica como um direito do aluno.

O direito ao pensamento crítico é visto como essencial – e mesmo condicional – para o desenvolvimento de uma democracia participativa. Nussbaum enfatiza a necessidade de uma educação que cultive valores democráticos e humanos, enquanto Lipman destaca a filosofia como fundamental para o desenvolvimento da capacidade crítica como condição da cidadania. O desafio que se propõe como resultado investigativo em andamento é considerar o pensamento crítico como um direito inerente ao ambiente escolar, um direito que deve ser exercido e apropriado pelos estudantes e que os preparam para aprender com mais qualidades os conteúdos escolares nas diversas disciplinas. Retomando o problema da pesquisa – É possível aprender a pensar em comunidade na investigação na perspectiva de Lipman? - a inquietação que suscita é a seguinte: é possível garantir às crianças esse direito à educação do pensamento no currículo escolar?

Esse questionamento impulsiona esta pesquisa na busca de compreensão de uma pedagogia, na perspectiva de Lipman, com a comunidade de investigação em uma sala de aula com práticas para promover uma participação ativa dos alunos na sociedade, possibilitando a importância de uma educação para o pensar crítico, criativo e cuidadoso no contexto escolar.

Diante de possibilidades e práticas necessárias, buscamos conceber a educação do pensamento como um direito essencial na formação educacional, estimulando a participação ativa dos estudantes no tecido social como cidadãos conscientes e engajados.

Frente às inquietações anteriores, o ensino de filosofia preocupado com a educação do pensamento não está presente nos diversos níveis da educação escolar, privando os sujeitos de se tornarem capazes de pensar e agir em todo momento da

vida. Diante dessa permeabilidade entre educação e filosofia, o desafio educacional está relacionado a possibilitar aos estudantes um espaço apropriado para o raciocínio, para a tomada de consciência e, sobretudo, para atuarem de forma responsável diante da realidade. Nesse sentido, a pesquisa busca embasamento para orientar proposta de se normatizar o direito de aprender a pensar, tomando como referência a defesa da importância da filosofia na perspectiva educacional a partir de Matthew Lipman (1995) e Martha Nussbaum (2015). Ambos os autores defendem um ensino capaz de promover a crítica, por meio da investigação e do diálogo. Dessa forma, recai sobre a escola o dever de ensinar a pensar na prática escolar.

Diante do propósito de ensinar a pensar, será apontada a contribuição desses autores para um processo de ensino que seja capaz de formar para a democracia e para a construção da cidadania crítica. Processo que exige acesso aos conhecimentos da área de humanidades, especialmente da filosofia.

Ao compreender o sentido de pensamento em Lipman (1990), podemos avançar na discussão de democracia baseada em Nussbaum (2015), que propõe elementos fundamentais para reconhecer o pensar como um direito. Essa teoria sugere a formulação de políticas públicas sobre a educação que se voltem para a formação da individualidade de cada pessoa como ser pensante e a forma dialógica de elas se relacionarem com os outros.

Isso implica uma resignificação da democracia, que vai além de ações locais e se projeta em uma dimensão global. O objetivo não é apenas fortalecer certas capacidades nas relações, mas construir uma democracia inclusiva e participativa para todos, rompendo barreiras e expandindo horizontes.

Nussbaum (2015) como categoria do direito de pensar em uma sociedade democrática e Lipman (1995) com o pensar habilitoso no sistema educacional, contribuem para intencionalizar a formação do ser humano como cidadão e como parte de uma democracia que necessita de indivíduo pensante, uma educação democrática baseada em valores como a justiça, equidade, alteridade, capacidade de ver, ouvir, entender e cooperar com o outro. Essa atitude ética de empatia e solidariedade se desenvolve no cultivo do pensar dialogando com os outros os problemas que afetam a vida social e é necessária para enfrentar o contexto atual em que os conflitos tendem a se acirrar num mundo que prolifera a tendência ao competitivismo e ódio aos diferentes.

Quando se vive em sociedade, se não aprender a enxergar tanto o eu como o outro dessa forma, imaginando em ambas as capacidades de pensar e de sentir, a democracia está fadada ao fracasso, porque ela se baseia no respeito e na consideração, e estes, por sua vez, baseiam-se na capacidade de perceber os outros como seres humanos, não como simples objetos (Nussbaum, 2015).

Para pensar a categoria de direito, para o bem viver, precisa-se pensar de uma maneira ampla e, segundo a Nussbaum (2015), esses direitos serão efetivados somente em uma perspectiva ética, jurídica e de solidariedade. A autora trabalha com a ideia de políticas públicas em um âmbito global de justiça sem fronteiras, valorizando reconhecimento e a percepção do outro como parte do processo, como um ser que possui os mesmos direitos como qualquer outro que existir. A partir do momento em que se coloca o ensinar a pensar como um direito, os benefícios virão e as relações podem avançar qualitativamente em relação ao pensar de forma ampla, em comunidade de investigação, favorecendo o agir de maneira democrática.

Para Nussbaum, o planejamento de um sistema educacional exige entender os problemas que são enfrentados para a formação dos alunos em cidadãos responsáveis, que possam raciocinar e fazer escolhas reflexivas e adequadas a respeito de um grande conjunto de temas de importância nacional e internacional (Nussbaum, 2015).

A autora considera que a educação enfrenta desafios em capacitar os cidadãos para que se posicionem criticamente e se comprometam em transformar as situações da vida tornando-as mais reflexivas e democráticas. Para ela, a escola ainda não prepara as pessoas para agirem com a razão, não tem como preocupação ensinar o aluno a pensar, ou melhor, a construir o conhecimento para a vivência da cidadania e sustentação da democracia. Nussbaum (2015) entende que a educação filosófica contribui para a aprendizagem da democracia na medida em que ela se pauta pelo diálogo e relações éticas de respeito e cooperação numa comunidade de aprendizagem.

Lipman (1995) propõe em suas pesquisas que o desenvolvimento de habilidades de pensamento deve ser feito no contexto da filosofia, pois como disciplina humanística, ela fomenta a investigação de conceitos problemáticos e significativos para a experiência da criança. Além disso, a comunidade de investigação filosófica incentiva a atitude de questionamento, diálogo em busca do melhor argumento usando habilidades de pensamento. Para Lipman (1995, p. 31) “converter a sala de

aula em uma comunidade de investigação na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvam questões a partir das ideias dos outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas.”

As discussões trazem as experiências de realidade dos alunos que contribuem para as práticas de ensino em sala de aula, é oportunizando uma experiência de aprendizagem de pensar bem que a criança leva para a vida fora da escola também, desenvolvendo crianças críticas, criativas e cuidadosas: críticos para se posicionarem e agirem com a razão diante de situações, criativas para se tornarem parte na construção do processo e cuidadosas para respeitar o outro, colocando-se no lugar do outro nos possíveis problemas que enfrentarem.

Assim como Lipman (1990) defende a prática pedagógica da comunidade de investigação para ensinar a pensar, deveríamos ter nas escolas uma resolução determinando se trabalhar conteúdos em comunidade, assim, o pensamento seria um direito adquirido, a criança teria esse direito garantido, porém não é o que acontece; as crianças, muitas vezes, saem da escola sem uma formação de conceitos sustentados para sua realidade social, saem indivíduos passivos e submetidos ao poder do outro, ao benefício do outro. E o ciclo se repete, uma educação de aprendizagem para a avaliação e progressão para o próximo ano, sem nenhuma preocupação das políticas educacionais em pensarem uma metodologia para o aluno aprender a pensar, esse direito ele não é contemplado.

Com a prática da comunidade, o autor também destaca a importância da interação social e linguística dos alunos ao discutirem conceitos, respeitarem as ideias e opiniões de cada participante e refletirem criticamente diante das suposições de cada um. Para Lipman (1995), uma comunidade de investigação tenta acompanhar a argumentação pelo caminho que esta conduz exercitando a capacidade de lidar com a novidade que pode ser gerada no processo. Por isso a necessidade de um pensar crítico, capaz de transformar os sujeitos em autênticos investigadores, proposta que pode ser expandida para todas as disciplinas escolares.

Vale salientar que os ideais que guiam uma sociedade democrática precisam ser apresentados de forma problemática para que os estudantes se posicionem criticamente. Nesse sentido, a filosofia implementada em sala de aula na comunidade de investigação pode oferecer bases para a prática em uma democracia investigativa.

O valor de um educar na democracia e para a democracia está em formar ambientes de responsabilidade, razoabilidade e compromisso social. Para isso, o

pensar filosófico se constitui como um direito de cada cidadão que passa por uma sala de aula pelos longos anos da educação básica. Segundo Lipman(1995), a comunidade de investigação filosófica é uma forma de superar o paradigma padrão em que o questionamento e a resposta já estão prontos para serem transmitidos:

Existem diferenças em relação àquilo que é feito e a maneira como é feito. No paradigma-padrão, por exemplo, os professores questionam os alunos; no paradigma reflexivo alunos e professores questionam-se entre si. No paradigma-padrão, considera-se que os alunos pensam se estes aprendem o que lhes foi ensinado; no paradigma reflexivo, considera-se que os alunos pensam se estes participam da comunidade de investigação (Lipman, 1995, p. 30).

A educação ainda está sob um paradigma padrão para as práticas metodológicas em sala de aula. Neste paradigma, o professor está orientado a aplicar seu conteúdo previamente formatado para ele fazer as perguntas certas e o aluno dar as respostas certas e, assim, seguir o currículo. Ele está direcionado pelo método de uma ação padronizada sem propostas voltadas para desenvolver o pensamento e contribuir para a democracia.

Retomando as ideias trabalhadas por Nussbaum (2015), o que nos interessa para esse trabalho é a necessidade de uma pedagogia que estimula os alunos a pensarem e argumentarem por si próprios e entre eles. Para a filósofa, “muitas pessoas consideram que a capacidade de pensar e de argumentar por si só é algo dispensável se o que queremos são produtos comercializáveis que possam ser quantificados” (Nussbaum, 2015, p. 48). Neste sentido, a educação está formando seres para a competitividade e preparando o aluno apenas para atender às exigências do mercado de trabalho.

Diante dessa educação aligeirada para atender às demandas de mão-de-obra barata, Nussbaum (2015) propõe a necessidade de formar o cidadão, desenvolver a capacidade de argumentar, de humanizar as relações, de acreditar em possibilidades de ações concretas para o benefício da democracia. Para isso, Lipman (1995) propõe uma educação para o pensar bem aproveitando da curiosidade que naturalmente leva as crianças a se encantarem com o que veem, a perguntar e sobre o que sentem ou presenciam nas relações com o mundo ou individualmente. Neste sentido, vale lembrar que o conceito de pensar juntos, pensar para agir e/ou pensar para ser, é uma condição para poder guiar autonomamente a experiência e interagir socialmente com uma comunidade de falantes. A este serviço se presta a filosofia: “A filosofia começa

quando podemos discutir a linguagem que usamos para discutir o mundo” (Lipman, 1995, p.15).

Lipman toma como base para isso a máxima socrática do “conhece-te a ti mesmo” e a consequência disso que é “uma vida sem exame não merece ser vivida”. Nesse sentido as máximas socráticas podem servir de orientação para o trabalho de filosofia desde criança: “Em nenhum lugar, Sócrates jamais estabeleceu um limite de quando fazer filosofia com pessoas de idades diferentes, pois fazer filosofia não é uma questão de idade, mas de habilidade em refletir escrupulosa e corajosamente sobre o que se considera importante” (Lipman, 1990, p. 31)

Diante do exposto, pode-se criar estratégias para o trabalho com a filosofia na sala de aula em todos os níveis educacionais e colocar o pensar bem do aluno como um direito e um dever da instituição. Assim, exercitando o pensamento dessas crianças, podemos levá-las para os diálogos e as atitudes democráticas por toda a sua trajetória de vida, pois, quando se pensa, os sujeitos tornam-se cautelosos e razoáveis em tudo que se deparam. Diante dessa premissa, pode-se, segundo o autor, exercitar o pensamento crítico das crianças, de maneira que se extraia diálogos e atitudes democráticas. Isso representa um ganho educacional: “Por ser a filosofia a disciplina que melhor nos prepara para pensar nos termos das outras disciplinas, tem de lhe ser dado um papel central nos estágios iniciais (assim como nos posteriores) do processo educacional” (Lipman, 1990, p. 35).

Assim, para o programa idealizado por Lipman, na década de 1970, as crianças possuem toda uma entrega à imaginação. Para elas, não há limites, e com o desbravar da mente e das mais diversas vivências, é possível desenvolver um ser humano com um raciocínio voltado à praticidade, à pluralidade e ao respeito ao próximo (Franzen *et al.*, 2016).

Para esses autores, o trabalho filosófico ainda na infância é premissa para se trabalhar a educação do pensamento utilizando diferentes metodologias voltadas para o diálogo e desenvolvimento das habilidades de pensamento. Desta forma, a escola caminha para cumprir o direito da criança ao pensar investigativo oferecendo bases para ela se posicionar frente aos desafios da sociedade, propiciando a construção de pontes voltadas para novas relações com o mundo.

Ao propor uma prática voltada para desenvolver as habilidades durante a educação filosófica em sala de aula, Lipman (1995) apresenta a comunidade de investigação como uma prática dialógica e problematizadora em que se trabalha o

pensar dos alunos. Para o próximo capítulo, a pesquisa apresenta a noção de comunidade de investigação, suas etapas e sua função como um espaço de aprendizagem dialógica.

3. PENSAR NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

No processo de desenvolvimento desse conceito, Lipman (1995) alerta que a noção de comunidade de investigação é em si mesmo problemática. Para ele, os termos comunidade e investigação tem sentidos distintos, não tem correlação, e a autonomia de cada um deles os torna até paradoxais. O termo investigação refere-se a uma prática autocrítica, exploratória e questionadora. A sua natureza é ser social e pública e tem por base uma linguagem, um sistema simbólico e operações específicas das ciências. Por sua vez, a comunidade não se fundamenta na investigação e sua característica é preservar as tradições, realizar práticas de manutenção da unidade e geralmente não é autocrítica.

Apesar desse estranhamento dos termos, Lipman atribui a Peirce a junção dos termos com o seguinte sentido:

Este termo, presumivelmente cunhado por Charles Sanders Peirce, foi originalmente restrito aos profissionais da investigação científica, todos podendo ser considerados como formando uma comunidade por estarem igualmente dedicados a utilização de procedimentos semelhantes no desenvolvimento de objetivos idênticos (Lipman, 1995, p. 31).

Para Lipman, Peirce foi pioneiro no uso do conceito de comunidade de investigação para a prática científica, mas foi Mead que levou o conceito para o campo da educação: “Foi Mead, portanto, o primeiro que percebeu as profundas implicações educativas de unir, como Peirce fizera, as duas noções acentuadamente autônomas da investigação e da comunidade em um único conceito transformador de comunidade de investigação” (Lipman, 1995, p. 332).

Na montagem deste quebra-cabeça do conceito de comunidade de investigação, Lipman toma como referência o conceito de Dewey de educação como investigação, que para este autor seria a forma de superar o erro da educação que faz os alunos aprenderem memorizando as soluções como produtos finais, prontos e refinados da investigação ao invés de investigarem os problemas e seus questionamentos.

Dewey não tinha a menor dúvida que o que deveria acontecer dentro da sala de aula é que se pensasse – um pensamento independente, imaginativo e rico. O caminho por ele proposto [...] é o de que o processo educativo na sala de aula deveria tomar como modelo o processo da investigação científica (Lipman, 1995, p. 31).

Outro aspecto que Lipman (1995, p. 333) resgata de Dewey é a noção de situação problemática: “A investigação ocorre em situações – em áreas ou todos contextuais”. Neste sentido, Lipman coloca a comunidade de investigação como uma forma de desenvolver a experiência problemática:

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 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 deveria ser um microcosmo da Grande Comunidade, e se conseguirmos chegar a esta Grande Comunidade é necessário, em primeiro lugar, estabelecer estes microcosmos (Lipman, 1995, p. 373, *itálico no original*).

Para a criação deste microcosmo da comunidade de investigação, o papel do professor como mediador é central, como afirmara Dewey no dizer de Lipman (1995, p. 332: “Dewey já observara, como Mead reconhece, que o papel do professor é mediar e não dominar.”

Com estes esclarecimentos acerca das fontes do conceito de comunidade de investigação, Lipman adotou esta formulação que ele considera promissor para a prática filosófica com as crianças:

Podemos, portanto, falar em “converter a sala de aula em uma comunidade de investigação” na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias dos outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros a fazer inferências daquilo que foi afirmando e buscar identificar as suposições de cada um. Uma comunidade de investigação tenta acompanhar a investigação pelo caminho que esta conduz ao invés de ser limitada pelas linhas divisórias das disciplinas existentes. Trata-se de um diálogo que busca harmonizar-se com a lógica, seguindo adiante indiretamente como um barco navegando contra o vento, mas no processo seu progresso assemelha-se àquele do próprio pensamento. Consequentemente, quando este processo é internalizado ou introjetado pelos participantes, estes passam a pensar em *movimentos* que se assemelham aos *procedimentos*. Eles passam a pensar como o processo pensa (Lipman, 1995, p. 31-32, *itálico no original*).

Lipman entende que a investigação vai indicando o caminho que os membros devem seguir em sua argumentação lógica na busca para responder ao problema proposto, ou seja, desenvolver a situação problemática. Essa investigação pode se ampliar para além do campo da filosofia na medida em que necessita de dados para

sustentar a argumentação. Dessa forma, o processo de seguir o caminho que a investigação conduz tem uma dimensão interdisciplinar. Nesse sentido o trabalho da comunidade de investigação expande o diálogo com outras disciplinas do currículo escolar. Dessa forma, seria desejável que as outras disciplinas também trabalhassem de forma investigativa, podendo desenvolver questões que podem surgir de uma investigação filosófica e vice-versa.

Para Lipman, este critério da comunidade de investigação seguir o argumento por onde ele conduz está ancorado na prática socrática: “A ideia de seguir o argumento por onde este conduzir é uma questão intrigante desde que Sócrates a anunciou como a orientação máxima de sua prática filosófica.” Assim, o senso de direção é dado pelo diálogo conduzido por um jogo de perguntas e respostas que visam investigar uma situação problemática como um todo que gira em torno de um tema ou conceito controverso:

À medida que a comunidade de investigação prossegue com suas deliberações, cada ato gera novas exigências. A descoberta de um fragmento de prova lança luz sobre a natureza da prova adicional que passa a ser agora necessária. A conclusão de uma afirmação torna necessário que se descubram as razões para aquela afirmação. A realização de uma inferência estimula os participantes a examinar aquilo que estava sendo suposto ou desprezado e que conduziu à escolha daquela inferência específica. A controvérsia em relação ao fato de que várias coisas são exigências diferentes faz com que seja levantada a questão de como é possível diferenciá-las. 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, a investigação prossegue com vigor renovado (Lipman, 1995, p. 342).

A comunidade de investigação oferece uma experiência de aprendizagem conjunta, uma experiência de investigação partilhada. É nessa experiência de aprendizagem que Lipman vê a possibilidade de desenvolver outros componentes cognitivos:

Além disto, o ambiente conceitualmente estimulante propicia um clima adequado para o desenvolvimento das habilidades intelectuais, pois os alunos são capazes de reconhecer seus papéis como aprendizes cognitivos e podem apreciar seu crescente domínio sobre as habilidades necessárias para penetrar nas metodologias e conceitos humanísticos que se encontram na essência da sua cultura e suas tradições (Lipman, 1995, p. 358).

Como destacado anteriormente, um aspecto importante da investigação é que ela é uma prática autocorretiva que ocorre pelo emprego de habilidades que são

necessárias para trabalhar os conceitos em discussão. Em termos educacionais, essa experiência de prática investigativa dialógica faz com que o estudante internalize o processo, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia do pensamento, ou do pensar por si mesmo, um pensar dialógico e autocorretivo que leva em consideração a experiência das outras pessoas. Assim, Lipman alerta sobre a importância da comunidade de investigação para o cultivo de pensamento:

Se a escola, a família, o professor e o currículo não cultivarem o pensamento e não o tratarem devidamente, a probabilidade de a criança ser capaz de se envolver em raciocínio ético é bastante remota. Igualmente importante é que as crianças aprendam a raciocinar junto com seus colegas, pois a única maneira de lidar com a inibição frente aos colegas não é o esforço inútil de tentar eliminá-la, mas sim, o empenho em fazê-la racional, e isto pode ser alcançado transformando a sala de aula numa comunidade de raciocínio (Lipman, 1990, p. 94).

Lipman defende uma comunidade de investigação como processo para desenvolver a autonomia cognitiva das crianças buscando o pensar excelente que as tornam pessoas seguras, protagonistas de sua história e livres para decidir qual mundo elas querem e como querem.

Os pensadores autônomos são aqueles que “pensam por si mesmos”, que não repetem simplesmente o que as outras pessoas dizem ou pensam, mas que fazem seus próprios julgamentos a partir das provas, que formam sua própria visão do mundo e desenvolvem suas próprias concepções acerca da do tipo de indivíduo que querem ser e o tipo de mundo que gostariam que fosse (Lipman, 1995, p. 36).

A comunidade investigativa aumenta significativamente a capacidade da criança de autonomia do pensar e, assim, poder resolver situações problemáticas que surgem em sua experiência escolar como e na experiência social.

Para Lipman, a comunidade de investigação é uma pedagogia para desenvolver o pensamento multidimensional: o componente lógico subsidia o pensamento crítico; o componente estético é base para o pensamento criativo e o componente ético correspondem ao pensamento cuidadoso. Neste sentido, Lipman sintetiza as principais características de comunidade de investigação:

Em primeiro lugar, acredito que é necessário percebermos que a comunidade de investigação não é algo sem objetivos. É um processo que objetiva obter um produto – a partir de algum tipo de determinação ou julgamento, não importando o quanto isso possa parecer parcial ou experimental. Em segundo lugar, o processo possui um sentido de direção; movimenta-se para onde o

argumento conduz. Em terceiro, o processo não é meramente uma conversação ou discussão; é dialógico. Isto significa que possui uma estrutura. [...] a investigação possui suas normas de procedimentos cuja natureza, na sua maior parte, é lógica. Em quarto lugar, precisamos considerar um pouco mais atentamente como a razoabilidade (reasonableness), criatividade e cuidado (care) se aplicam à comunidade de investigação. E, finalmente, há a questão de utilizar a comunidade de investigação para operacionalizar e implementar as definições do pensar crítico, criativo e cuidadoso” (Lipman, 1995, p. 331-332).

Lipman procura dar à comunidade de investigação uma dimensão filosófica e pedagógica. Desta forma, para Muraro e Sousa, (2019, p.81) a comunidade de investigação “não é condizente com o espontaneísmo ou a licenciosidade” podendo ainda acrescentar os termos assistemática, aleatória ou desorganizada, nem pode ser confundida e utilizada pelo paradigma tradicional de transmissão de conhecimentos. Isto não significa que a comunidade de investigação não dialogue com a tradição filosófica: “Neste sentido, a prática filosófica na comunidade de investigação se serve das ferramentas de pensamento construídas na tradição filosóficas, inclui o diálogo com o pensamento dos filósofos por meio de seus textos, como membros virtuais da comunidade” (Muraro e Sousa, 2019, p. 89).

Lipman concebe as características da comunidade de investigação como basilares para uma educação reflexiva. Sua preocupação é unir a educação com a democracia, compreendendo que ambas devem estar ligadas à investigação. “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). E o autor ressalta que a investigação consiste num processo de questionamento da sociedade em que vivemos. A preparação para os valores da vida democrática deve começar o mais cedo possível na vida da criança na escola. Estes valores não são inatos e devem ser cultivados através da educação. Assim, Lipman argumenta que para a educação e a democracia se sustentarem como prática investigativa, tem de transformar a sala de aula em uma comunidade de investigação:

Se a educação é para preparar alunos a viver como membros questionadores de uma sociedade que se questiona, então esta educação deve ser uma educação *enquanto* investigação, assim como uma educação *para* a investigação. Isto implica na conversação em sala de aula em uma comunidade de deliberação e de questionamento – não requer desembolsar imensas somas de dinheiro (Lipman, 1995, p. 356, grifos do autor).

Para o autor em foco, a comunidade de investigação na sala de aula tem um papel mediador entre a família e a sociedade no sentido de representar e antecipar uma sociedade composta de comunidades participativas.

Lipman entende que a comunidade de investigação filosófica funciona como sementeira da democracia:

A comunidade de investigação é a sementeira necessária para o cultivo da filosofia na escola primária, pois ela intermistura a preocupação crítica com a justiça e o impulso criativo em direção ao interesse e à atenção. Ela gera o respeito tanto pelos princípios quanto pelas pessoas, fornecendo, deste modo, um modelo de democracia como investigação (Lipman, 1995, p. 365-366).

Lipman destaca que o cultivo da filosofia significa que ela é um fazer problematizador, investigativo e dialógico. Neste sentido, Lipman defende a comunidade de investigação como um antídoto ao pensar estereotipado e preconceituoso:

Se formos capazes de criar maneiras de contrapor o pensamento estereotipado, poderemos reduzir a probabilidade do desenvolvimento de atitudes e comportamentos preconceituosos. (...) À medida em 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 (Lipman, 1995, p. 365-366).

Neste sentido, a comunidade de investigação tem muito a contribuir quando praticada em sala de aula, pois é uma oportunidade de os próprios comportamentos de seus membros serem submetidos aos critérios da investigação nos casos que ocorrem preconceitos e injustiças:

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 (Lipman, 1995, p. 373).

Esta compreensão de comunidade de investigação de Lipman está baseada na concepção de Dewey de democracia. A democracia se define não exclusivamente como forma de governo, mas, sobretudo, por uma forma ética e política de experiência: “Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, principalmente, uma forma devida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (Dewey, 1979, p. 93).

Estes aspectos da comunidade de investigação são aprofundados por Splitter e Sharp (1999), colaboradores de Lipman. No desenvolvimento desse conceito eles destacam a importância do diálogo investigativo ou conversação como a essência da comunidade de investigação que pressupõe quatro condições necessárias: ter foco num problema, ser autocorretiva, igualdade entre os membros e o interesse comum. Nas palavras dos autores:

1. A conversação é estruturada focalizando-se em um tópico ou questão que é problemática ou contestável. 2. A conversação é auto-reguladora ou autocorretiva. Seus participantes são preparados para questionar as visões e os motivos apresentados pelos outros e para rever sua própria posição em resposta a perguntas ou contra-exemplos que venham do grupo. 3. A conversação tem o que chamamos de estrutura igualitária. Pelo que dizem, os participantes mostram que valorizam a si e aos outros igualmente dentro das propostas de diálogo, independentemente de sua posição em relação a um ponto de vista particular. 4. A conversação é guiada pelos interesses mútuos de seus membros. Em uma comunidade de investigação, são os participantes (dos quais o professor é apenas mais um participante) que escolhem a agenda e determinam os procedimentos para se lidar com os assuntos em pauta (Splitter e Sharp, 1999, p. 53).

No estudo desses autores, dois aspectos que estruturam o conceito de comunidade de investigação: um diz respeito à dimensão da comunidade “[...] o que evoca um espírito de cooperação, cuidado, confiança e senso de objetivo comum [...]” (Splitter e Sharp, 1999, p. 31); e o outro envolve o aspecto da investigação “[...] o que evoca uma forma de prática de autocorreção, levada pela necessidade de transformar o que é intrigante, problemático, confuso, ambíguo ou fragmentado em algum tipo de todo unificador, que satisfaz os envolvidos e que culmina, embora experimentalmente, em julgamento. (Splitter e Sharp, 1999, p. 31) Com base nas concepções de Lipman e Splitter e Sharp, o estudo de Alves entende que:

A comunidade de investigação consiste em um grupo de pessoas, neste caso, alunos e professores, empenhados conjuntamente a investigar um assunto que é problemático. Indispensavelmente, os assuntos investigados pertencem ao universo dos alunos, constituindo-se uma ferramenta chave para uma aprendizagem significativa (Alves; Muraro, 2020, p. 21).

A proposta de uma comunidade de investigação é que os assuntos problemáticos sejam oriundos da experiência da criança e manifestados por meio de seu interesse na forma de perguntas, sendo esse um requisito importante para desenvolver a autonomia de pensamento dos seus membros:

A autonomia no pensar representa a prática da liberdade da criança de criar os conceitos significativos a partir de sua experiência na troca comunicativa da comunidade. Dessa forma, a criança se liberta dos tutores que lhe dizem o que devem pensar e fazer, de uma moral punitivista e da política de submissão. O desafio é garantir a perspectiva humanística da filosofia ao lidar com conceitos complexos e com o aperfeiçoamento do pensar (Alves; Muraro, 2020, p.18).

No estudo de Muraro, a comunidade de investigação de Lipman busca a excelência do pensar do estudante, podendo ser base para ampliar a educação reflexiva para todas as áreas de conhecimento do currículo:

A comunidade de investigação é pedagogia para aprender a filosofar e a desenvolver um “pensar bem”, no sentido de reflexivo, crítico, criativo, cuidadoso, constituindo-se um pré-requisito para melhorar a capacidade da criança de aprender em todas as demais áreas de conhecimento. O maravilhamento da criança é inquiridor e suas perguntas representam a possibilidade de outro olhar sobre mundo (Muraro, 2015, p. 13).

O autor destaca também a possibilidade da comunidade de investigação articular as dimensões afetivas e cognitivas, sociais e pessoais dos estudantes:

O pensar em comunidade de investigação filosófica é, assim, um processo tanto de ordem afetiva como cognitiva, social como pessoal. A prática atenta dos atos mentais do procedimento racional faz perceber suas conexões ou suas relações lógicas e isto faz perceber a interligação das atitudes. Assim, a conexão entre os atos mentais alimenta as atitudes e os hábitos solidários e vice-versa. A internalização desse processo dialógico investigativo fortalece a autonomia do pensar que é condição para a autonomia no agir. A autonomia do pensar é promovida num clima de autocorreção (Muraro, 2015, p. 62).

Lipman e os pesquisadores que se dedicaram ao estudo da noção de comunidade de investigação depositam nessa prática filosófica-pedagógica um grande potencial para transformar a sala de aula e a educação centradas num ensino voltado para a transmissão de conteúdo para uma experiência investigativa, dialógica e democrática.

No capítulo seguinte, serão apresentadas as práticas realizadas como experiências de se pensar na comunidade de investigação em sala de aula. Para Lipman (1995), as condições que favorecem um bom aprendizado em uma sala de aula são: ensino competente; currículo adequado e formação de uma comunidade de investigação.

3.1 O PENSAR E A PRÁTICA DO PROFESSOR

Oferecer uma educação filosófica para as crianças nas séries iniciais contribui para uma aprendizagem significativa dos conceitos uma vez que estes são problematizados no processo de um pensar mais bem elaborado e habilidoso dos significados e do próprio pensar. A principal tarefa do professor é o de criar condições para que o aprendizado se dê de forma reflexiva e não mecânica, conforme afirma Lipman (1995, p. 50) “já foi demonstrado que as crianças que são ensinadas a raciocinar através da filosofia apresentam uma melhoria no raciocínio”.

A aprendizagem reflexiva é um processo que se pauta pelo questionamento e crítica sobre os saberes buscando compreendê-los e criar sentidos contextualizados na experiência. Diferente da aprendizagem mecânica, que se baseia na repetição e memorização sem necessariamente entender o significado ou as conexões entre as ideias, a aprendizagem reflexiva envolve a análise de experiências, a construção de sentido e a aplicação prática.

Na aprendizagem reflexiva, o foco está em como o conhecimento se relaciona com experiências anteriores e como pode ser usado em situações futuras. Ela promove o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e a capacidade de fazer conexões entre diferentes áreas do conhecimento.

Enquanto a aprendizagem mecânica é mais objetiva e centrada na memorização, a dialógica e reflexiva busca o entendimento problematizador e contextualizado.

Por isso, Lipman (1995), fundador da proposta de Filosofia para Crianças, destaca que as crianças constroem seu próprio pensar desde a tenra idade, defende que a educação deve promover práticas voltadas para o aprimoramento do pensamento e das atitudes de trabalho na comunidade de investigação. Para ele, o pensamento crítico, criativo e cuidadoso deve ser uma parte central da aprendizagem, desde a infância. Em vez de um modelo educacional onde o conhecimento é transmitido de maneira passiva, Lipman propõe um modelo em que o aluno constrói seu próprio conhecimento, questionando, investigando e dialogando.

Lipman acredita que o pensamento filosófico, estimulado desde cedo, permite que os estudantes desenvolvam habilidades para refletir sobre questões complexas, dialogar com outras perspectivas e chegar a conclusões fundamentadas. Ele introduz um trabalho na comunidade de investigação onde professores e alunos compartilham um espaço para investigar e questionar juntos. Nesse contexto, o professor coordena o processo dialógico de pensamento radicalmente diferente da figura autoritária de transmissão de saberes.

A prática da construção do próprio pensar, segundo Lipman, prepara os indivíduos para serem cidadãos mais conscientes, capazes de tomar decisões ponderadas e de enfrentar desafios de forma reflexiva e colaborativa.

Para Lipman e colaboradores (Lipman, Oscanyan, Sharp, 1998) é responsabilidade do professor criar um ambiente colaborativo e participativo das crianças ao criar relações mútuas de confiança e empatia pela investigação, potencializando a capacidade das crianças de crescer fazendo com que seus poderes se reforcem mutuamente e não se neutralizem. Como questionador talentoso, ele estimula a discussão, na busca das diferenças e semelhanças das ideias apresentadas, na confirmação ou contradição delas, na convergência ou divergência dos argumentos. Ele pergunta para buscar conexões, implicações, consequências entre as ideias e destas com as ações em diversos contextos, explorando situações, descobrindo e separando as partes para compreender as relações entre elas e descobrir como gerar a totalidade da situação:

O professor deve envolver as crianças num processo que garanta que elas aprendam a pensar por si mesmas, que as capacite a perceber os interesses das outras pessoas nas situações que estão envolvidas e a terem consciência de suas próprias necessidades emocionais (Lipman; Oscanyan; Sharp 1998, p. 216).

Para os autores, o professor precisa ser sensível aos conceitos filosóficos a serem trabalhados desde as séries iniciais que contribuirão no processo de aprendizagem dialógica e construção das capacidades de pensar, dando sentidos para a experiência das crianças. Neste sentido, os conceitos estão no mundo da experiência da criança cuja curiosidade remete à filosofia e o professor tem de estar sensível a isso:

As discussões filosóficas podem se desenvolver a partir das perguntas das crianças sobre o significado de alguma ideia. Depende do professor aproveitar essas oportunidades e usá-las como ponto de partida para a exploração filosófica. Se uma criança quiser saber o significado da palavra autoridade, ou da palavra cultura, ou da palavra mundo, ou da palavra respeito, ou da palavra direitos, o professor pode usar qualquer uma delas como ponto de partida para conseguir tantos pontos de vista como quantas crianças há na classe, oferecendo aos alunos pontos de vista adicionais que foram desenvolvidos por filósofos, examinando as consequências de manter um ou outro ponto de vista e esclarecendo o significado das pressuposições dos diferentes pontos de vista. (Lipman; Oscanyan; Sharp, 1998, p. 152)

Lipman, juntamente com seus colaboradores, alertam que o problema do professor no processo de dirigir uma discussão filosófica está na tradução ou interpretação dos pontos de vistas das crianças. Nesse sentido, é importante o professor cuidar para não distorcer ou manipular o pensamento original da criança:

Todos nós temos tendências manipuladoras das quais podemos, ou não, estar conscientes. É, em geral, elas se unem quando nos esforçamos para fazer com que os outros acreditem naquilo que acreditamos, tentando persuadi-los de que o que estão querendo dizer é exatamente o que gostaríamos de ouvi-los dizer. Mas a obrigação do professor é ajudar as crianças a expressarem o que pensam, mesmo que o que elas pensem não seja o que o professor gostaria que fosse. Se o professor não concorda com elas, haverá oportunidade para dizer e explicar por quê. Mas distorcer os pontos de vista dos alunos por meio de uma sutil reformulação é manipular e doutrinar – o que é uma outra maneira de dizer que é inapropriado para o diálogo filosófico (Lipman; Oscanyan; Sharp 1998, p. 159).

Os autores defendem que o professor tem de desenvolver a habilidade de estimular os comentários das crianças permitindo o desenvolvimento da discussão com a maior participação possível da classe.

Neste sentido, o caráter questionador da filosofia pode ser uma qualidade favorável ao professor que poderá propor perguntas para ampliar a forma de pensar

dos estudantes. Para isso, o professor deve desenvolver a arte de perguntar por meio da prática:

Saber exatamente que pergunta fazer e em que momento depende da experiência que temos, da sensibilidade filosófica e do tato. À medida que os professores ficam mais experientes, desenvolvem um repertório de perguntas e podem, rapidamente, escolher a adequada sem muita hesitação. [...] Um bom professor de filosofia nunca atinge um ponto onde parece não haver mais necessidade de questionamento. O mundo é inesgotavelmente desconcertante. É esse comportamento de maravilhamento que é tão difícil de explicar ou transmitir por meio de técnicas, estratégias ou receitas. O maravilhamento não pode ser fingido; tem que crescer a partir da própria experiência (Lipman; Oscanyan; Sharp 1998, p. 172 -173).

Para isso, eles propõem o desenvolvimento de habilidades, também, com o professor, no qual, todo o processo de pensamento dele e das crianças possam se elevar contribuindo com o crescimento de todos. Neste sentido, Lipman alerta para o efeito prejudicial que a educação centrada no paradigma não reflexivo, não filosófico e sem a preocupação com o pensar dos estudantes:

Estudantes como estes não se transformarão nos cidadãos reflexivos que uma democracia forte exige, como tampouco poderão almejar produtividade e o respeito a si mesmos de que eles próprios necessitam enquanto indivíduos. Temos, indiscutivelmente a capacidade para fazer as mudanças necessárias; se temos a disposição para realizá-las, não está absolutamente claro. o que está claro suficiente é que devemos examinar mais detalhadamente aquilo que estamos fazendo. Esta reflexão sobre a prática é a base para inventar práticas é a base para inventar práticas aperfeiçoadas que estimulam, por sua vez reflexões posteriores (Lipman, 1995, p. 44).

Lipman diagnostica que a geração de sua época, e podemos dizer que isso continua no contexto atual, é bastante conformista porque não tem mais a atitude filosófica de questionamento e indica alternativa para mudar essa situação:

Para muitos adultos a experiência de se admirar e refletir nunca exerceu nenhuma influência sobre suas vidas. Assim, estes adultos deixaram de questionar e de buscar os significados da sua experiência e, finalmente, se tornaram exemplos da aceitação passiva que as crianças acatam como modelos para sua própria conduta. Desse modo a proibição de se admirar e de questionar se transmite de geração para geração. Em pouco tempo, as crianças que agora estão na escola serão pais. Se pudermos, de algum modo, preservar o seu senso natural de deslumbramento, sua prontidão em buscar o significado e sua vontade de compreender o porquê de as coisas serem como são, haverá uma esperança de que ao menos essa geração não sirva aos seus próprios filhos como modelo de aceitação passiva (Lipman; Oscanyan; Sharp, 1998, p. 55).

Aqui, os autores destacam que a Filosofia é componente importante e necessário na formação das novas gerações. Ela proporciona a produção de significado ou de sentido, sem minimizar a importância dos conhecimentos científicos de outras disciplinas na educação escolar. Nesse sentido, a ausência da filosofia elimina a possibilidade de pensar os sentidos da experiência: “A filosofia oferece um *fórum* no qual as crianças podem descobrir, por si mesmas, a relevância, para suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas”. (Lipman, 1990, p. 13).

A filosofia teria a função de superar o paradigma padrão da prática tradicional de transmissão de conhecimento, tornando-o não um depósito de saberes, mas um investigador:

O estudante que aprende apenas os resultados da investigação não se torna um investigador, mas apenas um estudante instruído. Esta alusão aponta para um dos propósitos educacionais da filosofia: todo estudante deve tornar-se (ou continuar a ser) um investigador. Para a realização desta meta não há melhor preparo que o que é dado pela filosofia. A filosofia é investigação conceitual, que é a investigação na sua forma mais pura e essencial (Lipman, 1990, p. 58).

A filosofia está associada à proposta de uma educação para pensar excelente, complexo, crítico, criativo e ético: O papel da filosofia é de transformar a educação pela investigação conceitual: o diálogo.

A filosofia contém, além de muitas outras coisas, um núcleo de conceitos. Estes conceitos são incorporados e 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. Sem a filosofia, há uma tendência para que os comportamentos que estes conceitos representam permaneçam inarticulados e sem expressão. A filosofia na escola primária fornece um espaço que possibilita às crianças refletirem sobre seus valores, assim como sobre suas ações. Graças a estas reflexões, as crianças podem começar a perceber maneiras de rejeitar aqueles valores que não estão à altura dos seus padrões e de guardarem aqueles que estão. A filosofia oferece um espaço no qual os valores podem ser submetidos à crítica. Esta é, talvez, a principal razão para sua exclusão, até agora, da sala de aula da escola primária, e uma razão fundamental para que seja, agora, finalmente incluída (Lipman, 1995, p. 240-241).

Lipman busca resgatar o papel da filosofia na educação, única condição para superar as soluções paliativas que se propõe como compensatórias para um sistema fracassado pela fragmentação dos saberes, falta de sentido para o estudante e professores. Sua proposição é de um “fazer filosofia” dialógico:

O fazer filosofia exige conversação, diálogo e comunidade que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional. A Filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se das idéias conjuntamente, construir sobre as idéias dos outros; onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar (Lipman, 1990, p. 61).

A principal maneira de se trabalhar com a filosofia na formação de uma nova atitude social começa na sala de aula pela experiência na comunidade de investigação sobre os conceitos e problemas da situação que se vive, em que se pratica o diálogo, a troca de experiência, o respeito ao pensamento diferente, mas submetido ao questionamento, à argumentação contraditória e a criatividade:

Certamente eu daria pouca atenção aos enfadonhos deveres de casa que exigem pouca originalidade e oferecem poucas recompensas pela iniciativa ou pelo pensamento independente. Mas eu olharia atentamente para a qualidade do trabalho de arte e poesia e redação dos alunos, e prestaria atenção especial às deliberações dos alunos quanto a questão em aberto (Lipman, 1995, p. 148).

Ainda uma atenção para o ensino quando se trabalha com filosofia ou com outras disciplinas em sala de aula, com base em um currículo estruturado diante de um trabalho com bases no diálogo:

Não estou afirmando que somente a inclusão da filosofia no currículo é capaz de estimular o pensar crítico na educação. Qualquer disciplina que complemente o ensino do pensar sobre (ou metodologia) o pensamento naquela disciplina entra na estimulação no tipo de pensar que chamei de complexo (Lipman, 1995, p. 209).

Qual é o sentido que Lipman atribui ao pensamento complexo? Este conceito é um componente importante para a excelência do pensamento pois busca articular dois aspectos complementares, o procedimental e o substancial:

O pensamento complexo é, portanto, o pensamento que está ciente das suas próprias suposições e implicações, assim como está consciente das razões e provas que sustentam esta ou aquela conclusão. O pensamento complexo leva em consideração a sua própria metodologia, seus próprios procedimentos, sua própria perspectiva e ponto de vista. O pensamento complexo está preparado para reconhecer os fatores que são responsáveis pelas tendências, preconceitos e autoilusões. Ele inclui pensar sobre seus procedimentos ao mesmo tempo em que pensa sobre seu tema principal.

Assim como em um debate que ocorre em uma legislatura é necessário haver uma percepção constante do procedimento legislativo durante a contínua consideração de assuntos importantes, do mesmo modo na investigação deliberativa em sala de aula deve haver um constante reconhecimento da primazia da metodologia de tal investigação durante todo o tempo em que assuntos importantes são discutidos (Lipman, 1995, p. 42).

Lipman propõe que a educação reflexiva do pensamento busque relacionar as duas dimensões: a procedimental que implica um pensar metodológico ou lógico, por exemplo, quando se pensa sobre o emprego de certa habilidade na investigação ou se propõe a investigar a própria investigação, ou a filosofar sobre o próprio ato de filosofar; a outra, é a substantiva quando a investigação pensa o conteúdo, como por exemplo um conceito, uma pergunta, um problema. Ele acrescenta ainda que este modo de pensar “inclui o pensamento recursivo, o pensamento metacognitivo, o pensar autocorretivo e todas as formas de reflexão sobre a própria metodologia, enquanto examinam, ao mesmo tempo, seu tema principal.” (Lipman, 1995, p. 43)

O pensamento complexo possibilita o pensar excelente. Lipman indaga ainda como produzir esse pensamento: “O que pode ser feito para tornar a educação mais crítica, mais criativa e mais avaliativa em relação aos seus procedimentos? Eu recomendo, para começar, acrescentar filosofia aos currículos das escolas ...” (Lipman, 1995, p. 43). Neste sentido, acrescentar a filosofia nos currículos passa necessariamente pela formação filosófica dos professores. Desta forma, será necessário criar um círculo vicioso, até que as novas gerações que tiveram um currículo com filosofia se tornem professores das gerações seguintes, aprimorando assim o trabalho filosófico-educativo.

Dessa forma, para levar adiante esse projeto da educação para o pensar, é preciso uma formação direcionada ao professor oportunizando condições necessárias para trabalhar na melhoria do pensamento do aluno, “quando se estimula que os professores sejam ‘facilitadores’ competentes” (Lipman, 1995, p. 307). Assim, com a presença de professores instigadores, provocadores de ideias serão atrativos para que os alunos sejam estimulados em aprender com significado e que tenham capacidade de raciocinar e julgar diante de situações necessárias.

Primeiro, é preciso admitir que os próprios filósofos nunca tiveram muita clareza sobre o que fazem quando ensinam filosofia. Portanto, falta-nos uma compreensão ampla sobre em que uma explicação adequada pode se basear. Segundo, mesmo se tivéssemos tal explicação, seria insuficiente se o filósofo não modelasse de forma competente, unindo a uma experiência de professor, o que é envolver-se num diálogo filosófico. Esses três

componentes – explicação, modelagem e experiência – são indispensáveis na preparação dos professores para ensinar filosofia para os alunos de 1º grau (Lipman, 1995, p. 308).

A modelagem consiste numa experiência do filosofar na comunidade e investigação sob a condução de um professor mais experiente. Nesse ambiente educacional a formação se dá no diálogo, no pensar complexo, na razoabilidade e vida democrática. Esta prática formativa não se esgota na modelagem, mas em recriar experiência com os seus alunos e, preferentemente com seus colegas de trabalho, sempre acompanhada do caráter explicativo através do aprofundamento da experiência pelo estudo e pela troca de experiência.

Assim, explicação, modelagem e experiência são componentes que se alimentam mutuamente no processo formativo do professor. Esta compreensão do processo formativo amplia significativamente o trabalho pedagógico da formação de professores. O mesmo entendimento cabe para a pesquisa: uma vez feitas práticas na forma de modelagem durante o processo formativo e buscado as explicações voltadas para a compreensão da proposta, faz-se necessária a parte da experiência em sala de aula que será abordada nas sessões seguintes deste estudo.

No entanto, para se construir um ambiente em comunidade de investigação seja de cunho filosófico ou apenas para aulas, o professor precisa preparar o momento com descontração e criar um campo afetivo para ocorrer os diálogos direcionados ao que se propõe. É extremamente importante um ambiente de acolhida e segurança emocional para se concretizar uma experiência filosófica, os alunos precisam desse momento para sentirem-se parte do processo.

O docente não conseguirá chegar a níveis mais filosóficos de diálogo que requeiram por exemplo a inferência, generalização, o apontamento de contradições, a identificação de pressuposições subjacentes, entre outros aspectos do pensamento conceitual. Por causa disso, é importante que o professor compreenda bem o programa para assim tentar concretizá-lo no seu dia a dia (Alves; Muraro, 2020, p. 27).

A necessidade de um trabalho na comunidade de investigação se torna substancial se for minuciosamente preparada desde a acolhida até os resultados diversos ou únicos; diversos por se concretizar os conceitos abordados como possíveis significados e único se o conceito finalizar em uma única situação e/ou significado. Frente a essas práticas, os alunos e professor adquirem experiências para seu conhecimento e para suas ações no seu cotidiano; prática realizada com

estudos, vivências e trocas de ideias que contribui com a aprendizagem de outras disciplinas durante as interpretações e as realizações das atividades.

Por outro lado, Lipman (1995) postula o interesse das crianças como o ponto de partida de toda investigação nas salas de aula. Dewey (1952), prioriza o desenvolvimento das práticas de um pensar a partir das experiências no processo educacional. Por considerar a filosofia como a disciplina dedicada ao pensamento, reserva-lhe lugar de destaque e importância em relação outras disciplinas no currículo escolar, não na condição de saber altaneiro e soberano, mas de um lugar que se relaciona à função educativa da filosofia a serviço da investigação colaborando no processo de problematizar a realidade e dos diferentes conteúdos de outras disciplinas e construindo uma ponte de "sentidos" capaz de unificar o currículo escola (Lipman, Oscanyan, Sharp, 1998).

Segundo o autor, a filosofia seria, mais ainda, capaz de transformar o modo de vida das pessoas, por fazê-las capazes de investigarem conceitos que referenciam suas ações críticas e criativas, de serem mais razoáveis e mais cuidadosas em suas relações sociais e intelectuais (Lipman, 1995). Enfim, a filosofia se revelaria a própria base da educação, na medida em que se apresenta como ferramenta para o desenvolvimento do pensar complexo com as três características de reflexão: criticidade, criatividade e cuidado.

3.2 ATUAÇÃO DIALÓGICA DO PROFESSOR NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

Lipman caracteriza a filosofia como um pensar alternativo, que se desenvolve pelo questionamento de seus pressupostos e o das crenças estabelecidas na sociedade:

A filosofia é uma disciplina que leva em consideração formas alternativas de agir, criar e falar. Para descobrir essas alternativas, os filósofos persistentemente avaliam e examinam suas próprias pressuposições, questionam o que outras pessoas normalmente têm como certo e especulam imaginativamente sobre quadros de referência cada vez mais amplos (Lipman, 1995, p. 143).

Disto decorre que a filosofia na escola implica em instaurar esse processo de questionamento e criatividade: “A educação filosófica tem mais êxito quando incentiva

e capacita as pessoas a se envolverem no questionamento crítico e na reflexão inventiva” (Lipman, 1995, p. 143). Para concretizar essa educação filosófica o envolvimento no diálogo é uma das condições necessárias: “As condições que satisfazem a essas exigências incluem um professor que seja provocativo, questionador, impaciente com o pensamento descuidado, e um grupo de estudantes ávidos por se envolver num diálogo que os desafie a pensar e produzir ideias” (Lipman, 1995, p. 143).

Na comunidade de investigação, o diálogo não é simples bate-papo ou conversa que não possuam uma estrutura e um fundamento. Porém, quando se fala em estruturar ou fundamentar, não se pode imaginar diálogos determinados e concluídos, incapacitados de permitir objeções ou sem abertura para a criatividade livre daqueles que dialogam.

O diálogo filosófico envolve crianças em conversas significativas, onde elas podem compartilhar suas dúvidas, experiências e interpretações sobre temas complexos, como ética, justiça, amizade e identidade. Esse diálogo não é uma simples troca de opiniões, mas um processo coletivo de investigação, no qual, as crianças aprendem a argumentar, escutar e reformular suas próprias ideias.

Lipman (1990) via a filosofia como uma forma de diálogo colaborativo, os participantes exploram questões de maneira aberta e investigativa. Ele promoveu o conceito de uma comunidade em que os indivíduos, independentemente da idade, trabalham juntos para explorar conceitos e questões filosóficas.

Através do diálogo, as crianças aprendem a questionar, argumentar e buscar respostas de forma coletiva, elencando conceitos para a reflexão e avaliação crítica durante a aula como propósito filosófico investigativo; pois ao dialogar com questionamentos e dúvidas, sem dúvida, será possível uma comunidade de investigação filosófica. Se a aula discorre apenas de perguntas programadas, de conhecimentos prévios do aluno, para levantar um conteúdo apenas, será somente o início de uma aula que busca os saberes anteriores do aluno.

Atualmente os professores estão habituados a realizar uma investigação prévia do que o aluno já compreende para se acrescentar novos conhecimentos; essa prática, comum nas escolas, não passa de um início para se ensinar um conteúdo. Uma comunidade de investigação filosófica oferece procedimentos com temáticas filosóficas para se criar um diálogo em que todos participem do processo investigativo, com o objetivo de melhorar o pensamento e desenvolver as habilidades e

competências, para formar cidadãos com hábitos de comportamentos éticos nas relações, especialmente nas aprendizagens.

Para colocar em prática uma comunidade de investigação filosófica é preciso ter clareza do que se vai trabalhar no diálogo investigativo, que o professor tenha conhecimento do método a ser aplicado, saber intervir no momento adequado para desenvolver habilidades de pensar dos alunos. Não se aplica uma aula com métodos tradicionais, mas uma metodologia para instigar e desenvolver o pensar do aluno, ou seja, trabalhar essas habilidades através de diálogos, desenvolvendo habilidades necessárias para um pensar multidimensional: pensar crítico, pensar criativo e um pensar cuidadoso. Por sua vez são aquisições para o pensamento que não consegue rapidamente e pode levar meses ou até anos; “exigindo um trabalho sistemático e bem planejado” (Muraro, 2015). O que precisamos destacar é que uma comunidade de investigação coloca o diálogo como principal recurso para acontecer as conexões através de provocações adequadas ao momento e ao que se propõe na investigação.

Ao propor um diálogo em comunidade é necessário que se priorize um ambiente acolhedor onde haja respeito e interações entre aluno-professor-aluno, onde todos participem sobre o tema, contextualizando a prática de dialogar.

Assim, o conhecimento é construído coletivamente e, portanto, todos se empenham para uma nova descoberta, tudo funciona como um círculo de construção em diálogo-construção-diálogo. O método pode ser aplicado às outras disciplinas, porém a filosofia é a mais indicada devido à sua natureza investigativa. O professor é responsável pelo processo de mediação na discussão em comunidade e, para isso, deve garantir alguns procedimentos do pensamento das crianças sem que aconteça atividades padronizadas e determinadas.

Dewey reforça que as experiências são essenciais durante uma aprendizagem, porém não são todas de cunho educativo. Ao preparar o aluno para experiências futuras, partindo das que o aluno já conquistou, vai depender do meio e sua proporção para desenvolver habilidades ao aprender novas práticas, desde que, significativas para a crianças adquirir experiências futuras, com interação do meio ambiente e da coletividade, “experiências que leve às outras experiências, o princípio da continuidade de experiências.” (Dewey, 1952).

Diante das experiências vividas, Dewey (1952) destaca dois princípios: o da continuidade e o da interação. No princípio da continuidade as experiências precisam ser significativas para que a experiência do momento seja concretizada com êxito,

assim, uma atual experiência trará contribuições para o conjunto da existência em vista do desenvolvimento humano pleno: físico, intelectual e moral.

Quanto ao princípio de interação, considera-se que o ser humano faz parte de um meio social sendo pertencente a um conjunto de organismos no universo. Ou seja, os indivíduos realizam experiências vividas em um mundo de interações para sua existência e crescimento. Trata-se da concepção cosmológica pragmática que se processa na vida, entre o indivíduo e o meio.

A relação entre os princípios do pragmatismo de Dewey e as práticas metodológicas de Lipman (1995) refletem as práticas vividas como um processo em movimento, experienciando relações ao que está posto para se viver e compreender o agora, tornando uma aprendizagem significativa e dinâmica.

Diante do exposto, o papel do professor neste momento deve ser de um facilitador do diálogo pela emersão dos questionamentos durante a aula, criando um ambiente de aprendizagem onde os alunos possam explorar, investigar e construir conhecimento ativamente; que o aprendizado não seja imposto, mas construído a partir da interação dinâmica entre o aluno e o mundo ao seu redor.

Para Lipman (1995), a filosofia não apenas aprimora habilidades cognitivas, mas também promove um ambiente de aprendizagem mais democrático e inclusivo, onde as crianças se sentem valorizadas e encorajadas a expressar suas ideias através do diálogo. Para o filósofo, “a filosofia oferece um espaço no qual os valores podem ser submetidos à crítica” (Lipman, 1995, p. 241). Neste sentido, o autor argumenta que a educação filosófica tem o papel de familiarizar os estudantes com os valores sociais e também levá-los a pensar criticamente sobre eles dialogando com os conceitos necessários:

Familiarizar as crianças com o que a sociedade espera delas é só uma parte, se bem que uma parte importante, de uma educação moral responsável. E também necessário que as crianças sejam preparadas para que possam pensar por si mesmas, para que possam renovar criativamente a sociedade em que vivem, se a situação assim o exigir e, ao mesmo tempo, favorecer seu próprio crescimento criativo (Lipman, Oscanyan, Sharp, 1998, p. 213).

Neste sentido, a filosofia tem uma importante função social voltada para a formação de sujeitos pensantes e criadores e não meramente reprodutores dos valores. Ainda “a filosofia é um campo de conhecimento que valoriza o processo de

pensar os conceitos tendo em vista a criação de significados que orientam a atividade humana" (Alves; Muraro, 2020, p. 09).

Assim, filosofia nas séries iniciais agrega no sentido de pensar os conceitos centrais na experiência das crianças, no desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico e criativo e na formação das disposições dialógicas necessárias para a vida democrática. Neste sentido, ela contribui com a aprendizagem reflexiva dos conteúdos nas demais disciplinas do currículo escolar, valorizando o questionamento persistente e a criticidade, desenvolvendo a autonomia do pensar dos estudantes, transformando-os em investigadores e ativos participantes da comunidade democrática através de um diálogo colaborativo e participativo.

Essa abordagem busca promover a aprendizagem filosófica e o desenvolvimento do pensamento crítico em crianças e jovens nas salas de aula transformadas em comunidade de investigação. Isto é, um espaço formado por um grupo de participantes que se reúnem regularmente para realizarem diálogos filosóficos colaborativos no qual, os alunos eram incentivados à reflexão crítica, ao questionamento e a construção conjunta do conhecimento. Essa perspectiva diz respeito não somente a uma metodologia educacional, mas a um jeito de ser do educando inserido no ambiente de ensino-aprendizagem. Além disso, os participantes em diálogos filosóficos são incentivados a expressarem seus pensamentos, ideias e perguntas sobre um determinado tema. O diálogo deve ocorrer em um ambiente respeitoso, no qual todos oportunamente são ouvidos (Henning, 2023, p. 40-41).

Para a autora, os diálogos filosóficos em uma comunidade de investigação colaborativa são uma prática enriquecedora, onde os participantes exploram ideias e questões filosóficas de maneira conjunta e aberta. Esse modelo se baseia na troca respeitosa de argumentos, em que todos se dedicam a escuta ativa, a formular perguntas e oferecer contribuições reflexivas.

Em uma comunidade de investigação, os participantes não buscam apenas respostas, mas uma compreensão mais profunda das questões que surgem da experiência no diálogo com as perspectivas dos outros. O objetivo é criar um ambiente no qual todos se sintam confortáveis para expressar suas ideias e respeitar as do outro, todos têm a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento das ideias, avançando o diálogo de maneira colaborativa e permitindo que cada membro elabore os significados a partir do trabalho investigativo.

Nesse sentido, no processo ensino e aprendizagem, o professor e o aluno são sujeitos do conhecimento na construção durante o diálogo. Para Lipman (1995), o

diálogo se torna essencial para desencadear estratégias e situações ao trabalhar conceitos e seus significados em uma comunidade de investigação.

3.3 A METODOLOGIA NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA

A comunidade de investigação como fundamentação metodológica para Lipman (1995) constitui-se numa organização dos alunos em círculo para desencadear atividades de cunho investigativo-metodológico a partir de um trabalho colaborativo entre os alunos e o professor. O professor dirige as ações a serem desenvolvidas, surgem perguntas e os argumentos entre os alunos, manifestados ou não em mera conversação, mas como processo dialógico; possui uma estrutura e uma sequência.

A proposta em comunidade desenvolve a criatividade e a racionalidade e, finalmente, a implantação do pensar crítico e criativo que consiste no estímulo à objetividade, à autocorreção do pensamento sendo, portanto, um processo crítico/autocorretivo.

Não se estrutura, no entanto, um trabalho em comunidade sem os materiais necessários para a aula. É preciso que os professores adquiram recursos para se criar o ambiente proposto.

Os professores não podem estar preparados em salas de aulas que não sejam comunidades de investigação. Nem tampouco é viável que o objetivo de tais professores seja ser capaz de trabalhar completamente sem materiais do currículo ou sem comunidades deliberativas (Lipman, 1995, p. 307).

A comunidade como característica principal acontece pelo diálogo, que é disciplinado pela lógica formal baseada na dedução e a lógica de razões, na qual, estão apresentados, metaforicamente, nas novelas que fazem parte do Currículo do Programa Filosofia para Crianças⁵. O ambiente organizado em comunidade filosófica contribui tanto na formação intelectual dos estudantes como também para a

⁵ Novelas filosóficas: acompanhadas de um manual para cada novela: *Rebeca*, para a pré-escola; *Issao e Guga* (1986) destinados às 1ª e 2ª séries do ensino fundamental, contém habilidades de raciocínio; *Pimpa* (1981), 3ª e 4ª séries; *Ari dos Telles* (1960) para os 5º e 6º anos; *Luíza* (1976); a seguir *Suki* (1978) e *Mark* (1980) para o ensino médio.

construção moral e afetiva, pois contribui para o pensar, para a formação ética e para a democracia.

A discussão filosófica por sua vez, se caracteriza pela busca em “analisar conceitos, esclarecer significados, descobrir suposições e pressuposições, considerar a validade dos processos de raciocínio, investigar implicações das ideias e das consequências, além disso, é também fonte de ideias” (Lipman, Oscanayan, Sharp, 1998, p.151).

Desse modo, Lipman (1995) apresenta um protótipo para a formação da comunidade de investigação que consiste em cinco estágios: apresentação do texto; elaboração da agenda; fortalecendo a comunidade; utilização de exercícios e planos de discussões e estimular respostas adicionais. Estes estágios vão formar a metodologia na comunidade de investigação filosófica, que, uma vez explicitados, será desenvolvido o processo de aprendizagem com a apresentação de um texto problematizador; leitura compartilhada pelos alunos e professor; levantamento de perguntas feitas pelos estudantes e anotado no quadro com o nome do autor da pergunta; agrupamento de ideias levantadas para os temas a discutir. Essas ações acontecem com a formação de círculo na sala de aula, como forma de possibilitar trocas de experiências e início do processo de investigação. Para a implantação da comunidade de investigação filosófica na sala de aula, são necessários alguns pré-requisitos como: o diálogo, o respeito mútuo e a ausência de doutrinação pelo professor (Lipman, 1995).

O currículo do Programa Filosofia para Crianças (Santos, 2002, p. 75-87) “envolve as habilidades de raciocínio inseridas dentro de seis áreas da filosofia: lógica, teoria do conhecimento, política, estética, ética e linguagem”. Ao aplicar o currículo do programa de forma adequada, as crianças se beneficiam com a melhoria das habilidades do raciocínio e serão capazes de fazerem inferências, identificarem relações, distinguirem, ligarem, avaliarem, definirem, e questionarem, tanto mais rica será a totalidade de significados, tornando-as capazes de extrair novos conceitos de suas experiências.

Para Kohan (2000), Lipman constatou problemas de raciocínio nas crianças e desenvolveu o projeto de elaboração de narrativas que ativassem o ato de pensar dedutivamente, algo que despertasse nas crianças a sua curiosidade para perguntar

sobre algo de interesse, reconhecendo em Sócrates o “partejar das ideias”⁶ (Medeiros, 2022).

A metodologia socrática baseava-se em longas conversas, com um diálogo embasado na ironia e na maiêutica, eram processos que Sócrates utilizava para investigação com foco na realidade local e da época; dos problemas que surgiam conduzido de uma ironia, cada resposta que o interlocutor retornava a Sócrates, em seguida, recebia como conclusão uma outra pergunta, chegando à conclusão que nada sabia do que achava que sabia, assim seguiam com o diálogo, que não se chegava ao que se dizia saber. Neste momento, Sócrates encontrava razões para continuar com a próxima fase, a maiêutica, como algo que fazia o partejar das novas ideias. Em uma discussão filosófica, as crianças dialogam entre si, surgindo então os conceitos, fazendo o uso da razão ao realizarem leituras das histórias conhecidas como as novelas filosóficas, desenvolvendo as capacidades de raciocínio e do pensamento por meio de um diálogo; promovendo o pensamento de investigação na sala de aula, estimulando-as a falarem e a ouvirem umas às outras e discutir conceitos filosóficos.

No capítulo a seguir foram realizados os registros de uma prática feita com crianças na comunidade de investigação, com intuito de investigar e deduzir possibilidades de pensar conceitos filosóficos com os alunos, ações para desenvolver habilidades de pensamento.

⁶ Maiêutica (em grego, “*parto*”) é o processo de partejar de ideias. Sócrates faz analogia homenageando sua mãe que era parteira, para indicar seu modo de agir que consiste em conduzir a pessoa a produzir o seu próprio conhecimento através de perguntas. Assim, se sua mãe fazia parto de corpos, Sócrates faz o nascimento de novos conceitos, “dar à luz novas ideias”. A maiêutica trata da “arte de partejar”, de ajudar as pessoas a parir, a dar à luz a novas ideias (Medeiros, 2015).

4. PRÁTICA DE PENSAR EM COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

A proposta a seguir tem como norte uma educação para o pensar, que através de práticas voltadas para a busca do pensar excelente das crianças através do trabalho com as habilidades e disposições necessárias à construção de significados transformando a sala de aula em uma comunidade investigativa. Ressalta-se que as crianças, ao contrário do que alguns pensam, são capazes de indagar, realizar operações intelectuais e lidar com problemas referentes ao conhecimento a partir de contextos considerados significativos.

O trabalho, portanto, foi desenvolvido com base no programa Filosofia para Crianças proposto pelo filósofo e educador americano Matthew Lipman (1995), que acredita no interesse e na capacidade filosófica de crianças e jovens. Ao identificar o pensamento abstrato com o pensamento conceitual e fundamentá-lo nas vivências infantis, Lipman (1995) justifica a capacidade das crianças de, em uma comunidade de investigação, desenvolver habilidades para um pensar mais significativo. O programa que ele propõe para trabalhar a filosofia com crianças apresenta com o objetivo geral o desenvolvimento das habilidades cognitivas: habilidades de investigação, habilidades de pensamento lógico e raciocínio, habilidades de formação de conceitos e habilidades de tradução na investigação de conceitos filosóficos.

Na concepção de Lipman (1995), o que os filósofos e as crianças têm em comum é a capacidade de maravilhar-se com o mundo. As crianças estão cercadas por um universo problemático, necessitam que as estimulem e as provoquem o encantamento, que as convidem à investigação e ao questionamento reflexivo. Ao propor sua Filosofia para Crianças, pensou numa forma mais adequada de desenvolver esse trabalho criando histórias, as chamadas novelas filosóficas que materializam a sua concepção de comunidade de investigação como já abordado nesse estudo. Assim, Lipman construiu um currículo através de novelas filosóficas adequadas a cada faixa etária.

Não muito longe, quando se educa para o pensar, possivelmente serão formados indivíduos mais críticos, criativos e cuidadosos. Essa é a principal intenção das escolas, utilizar de técnicas para se pensar bem, porém não parece ser suficiente para atingir tais objetivos; o que se depara são acúmulos de conteúdos que os professores precisam cumprir no ano, sem nenhum espaço para a investigação e

exploração, levando-os ao pouco tempo para interpretar conceitos, realizar procedimentos contextualizados com seus alunos.

Uma boa investigação filosófica, formada por uma comunidade de investigação, busca o entendimento de algo considerado problemático pela comunidade. Desse modo, envolve o esforço na resolução de problemas, o empenho em dar respostas às perguntas, a tarefa de propor significados. O desenvolvimento de atividades dentro de uma comunidade investigativa, aliando histórias e filosofia, pode contribuir em muito, desde a infância, para uma educação que se propõe a desenvolver um pensar multidimensional, ou seja, crítico, criativo e cuidadoso.

Ao levar a pesquisa para o campo empírico, espera-se como resultado que a filosofia contribua significativamente com a educação para as crianças, pois desenvolve no aluno um pensamento reflexivo (Dewey, 1979), o que destaca sua relevância como condição a ser ensinada desde os anos iniciais na Educação Básica. Constata-se ainda que, além de uma metodologia mais dinâmica e própria para se trabalhar com os alunos, para ensinar filosofia, são necessários conteúdos adequados às suas idades. Observa-se também que a Filosofia contribui com o desenvolvimento mental da criança, aprimorando suas habilidades cognitivas.

Ao desenvolver o pensar crítico e autônomo por meio do método na comunidade de investigação, nota-se a presença do viés socrático, o pragmatismo de Dewey (1952), o pensamento de Vygotsky (1989) na sua teoria histórico-cultural, concluindo que o programa de filosofia para crianças foi construído com s epistemológicas que contribuiu para uma educação ao proporcionar à criança o desenvolvimento da capacidade da autonomia, do diálogo e da reflexão crítica.

Ao analisar o currículo escolar, especificamente na sala de aula, considerando que os alunos têm entre 9 e 10 anos, sugere-se a Novela Filosófica “Pimpa” (Lipman, 1997) como forma de investigar as possibilidades de educar para um pensar mais aprimorado, além de considerar críticas quanto às limitações ou aos entraves do programa de FpC. Ao final, infere-se que o programa de filosofia para crianças de Lipman, que possui em sua essência metodológica a base para a formação de sujeitos autônomos e críticos, preparando os alunos para se tornarem indivíduos habilidosos no desenvolvimento de seu pensamento (Lipman, 1995).

A novela a Pimpa é um programa para se trabalhar o raciocínio, a comunicação e a expressão que se encontram nas habilidades de um pensar, propondo temas relacionados à filosofia da linguagem voltados aos interesses das crianças. O objetivo

da história a Pimpa é deixá-las encantadas e curiosas, ao ponto de elas próprias buscarem respostas para tudo que as rodeiam, tentando dar sentido ao mundo e a tudo que às intrigam. Escrita para crianças, tem como principal objetivo desenvolver o diálogo filosófico criando conexões entre o pensar e o falar, seja em uma sala de aula ou em um ambiente fora da escola, a sua prática se estende em uma comunidade de investigação.

Lipman (1992), ao produzir o manual de orientações para se trabalhar com a novela a Pimpa, apresenta sugestões para ajudarem as crianças a desenvolverem as habilidades cognitivas de uma maneira sequencial e cumulativa, os conceitos são postos em prática através do plano de discussão, desde que surgidos como temas de interesses.

As escolas públicas da cidade de Faxinal, no estado do Paraná realizam um trabalho utilizando de conceitos filosóficos com crianças nas séries iniciais da Educação Básica, porém, não na forma de comunidade de investigação proposta por Matthew Lipman (1995), talvez por desconhecer as possibilidades de se trabalhar conteúdos com esse método. A intenção não é julgar ou questionar as práticas já implantadas no município, apenas apresentar uma experiência de educação para o pensar com uma dinâmica investigativa filosófica sem interferir na cultura e nas práticas já existentes. Acredita-se que uma educação filosófica desde a infância, como propõe Lipman (1995), pode ajudar a desencadear um processo educativo de habilidades, oferecendo aos alunos as vivências ricas de conceitos para desenvolver e fortalecer as habilidades existentes e necessárias para seu desenvolvimento.

Com propostas de uma educação para o pensar, a prática discorre de objetivos claros e necessários: possibilidades de realizar atividades dialógicas com as crianças ao estimular um pensar reflexivo e investigativo através da experiência em sala de aula ao desenvolver as habilidades através da prática de pensar conceitos na comunidade de investigação (Lipman 1995).

O trabalho em sala de aula intensifica-se em realizar atividades com a Novela Filosófica a Pimpa para se desenvolver habilidades como interpretar, criar metáforas, projetar modelos, realizar símiles, traçar comparações, avaliar analogias, estabelecer relações, dar e pedir razões e fazer perguntas; dentro de uma leitura reflexiva para serem problematizadas e discutidas em uma comunidade de investigação, seguindo a metodologia proposta por Lipman (1995).

A prática sofreu alterações necessárias para obter um resultado próximo do objetivo proposto devido ao curto prazo de implementação de atividades realizadas, em um recorte de tempo, para analisar as possibilidades de se trabalhar conceitos filosóficos na comunidade de investigação ao problematizar com diálogos sobre a novela a Pimpa e realizar perguntas para criar um ambiente de discussão e trocas de ideias entre os alunos.

A novela a Pimpa foi escrita por Matthew Lipman (1997), indicada para crianças, narra as aventuras de uma garota questionadora, preocupada em descobrir os significados das coisas e suas possíveis relações. O história a Pimpa apresenta às crianças possibilidades de investigação e tem como tema a linguagem; a personagem é uma menina curiosa que gosta de fazer perguntas e quer descobrir sobre questões como: espaço, tempo, nome, corpo, família ou, até mesmo, o seu próprio jeito de pensar; os conceitos podem ser relações reais ou se só existem em nosso pensamento.

Para a pesquisa foi seguido os cinco estágios para a prática na comunidade de investigação em sala de aula de Lipman (1995). O primeiro estágio está assim definido:

- I. A apresentação do texto
 1. O texto como modelo, em forma de história, de comunidade de investigação.
 2. O texto refletindo valores e realizações de gerações passadas.
 3. O texto como mediador entre a cultura e o indivíduo.
 4. O texto como objeto altamente específico da percepção que já traz dentro das reflexões mentais.
 5. O texto retratando as relações humanas da maneira mais analisável possível para as relações lógicas.
 6. Revezamento de leitura em voz alta.
 7. Internalização gradual dos comportamentos do pensar das personagens fictícias (por exemplo, ler como uma personagem fictícia faz uma pergunta pode conduzir uma criança verdadeira a fazer esta pergunta em sala de aula.
 8. Descoberta pela classe que o texto é significativo e pertinente, a apropriação destes significados pelos membros da classe (Lipman, 1995, p. 349-350).

Nesse estágio, a criança, ao ter contato direto com o texto, pode deduzir, supor, relacionar e participar como sujeito integrante desse momento; o aluno possui ferramentas necessárias para iniciar suas habilidades para o pensar. Durante a leitura em voz alta, envolvemos mais sentidos na experiência de leitura, o que ajuda a internalizar as ideias, tornando o texto mais vivo e acessível. Além disso, tem um componente ético importante da escuta mútua para a compreensão do texto. Na

interação com o texto e diálogos sobre o conteúdo, os leitores têm a oportunidade de questionar, refletir e construir interpretações próprias.

A apresentação do texto facilita a construção coletiva de sentido, pois as pausas, as perguntas e as discussões que surgem durante a leitura ajudam a explorar e conectar o conteúdo de maneiras diferentes, enriquecendo a experiência de todos os envolvidos de forma colaborativa. A partir da leitura, seguem o segundo estágio pensado por Lipman (1995):

- II. Elaboração da agenda
 - 1. A apresentação de perguntas: a resposta inicial da classe ao texto.
 - 2. Reconhecimento por parte do professor dos nomes dos indivíduos que deram contribuição.
 - 3. A elaboração da agenda como tarefa colaborativa da comunidade
 - 4. A agenda como mapeamento das áreas de interesse dos alunos.
 - 5. A agenda como indicador daqui que os alunos consideram importante no texto e como expressão das necessidades cognitivas do grupo.
 - 6. Cooperação entre o professor e os alunos na decisão de onde deve ser iniciada a discussão (Lipman 1995, p. 350).

Essa etapa tem por objetivo elaborar a agenda de temas de interesse dos estudantes a serem discutidos na continuidade do trabalho pedagógico. Desta forma, a comunidade se torna autônoma na definição do que investigar a partir de suas experiências. Trata-se de uma experiência fecunda de exercício de liberdade de aprendizagem.

Em comunidade de investigação, a sala de aula pode construir um trabalho mais sólido e alinhado a partir de seus temas de interesse, em que as contribuições de cada membro enriquecem o trabalho comum. A partir disso, segue com o terceiro estágio proposto por Lipman.

- III. Fortalecendo a comunidade
 - 1. Solidariedade grupal através da investigação dialógica.
 - 2. A primazia da atividade sobre a reflexão.
 - 3. A articulação de divergências e a busca pela compreensão.
 - 4. O estímulo de habilidades cognitivas (por ex. suposições, generalizações, exemplificações) através da prática dialógica.
 - 5. Aprender a utilizar instrumentos cognitivos (por ex. razões, critérios, conceitos, algoritmos, normas, princípios).
 - 6. A reunião das pessoas no raciocínio cooperativo (por ex. elaboração a partir das ideias do outro, apresentando contraexemplo ou hipóteses alternativas, etc...).
 - 7. Internalização do comportamento cognitivo público da comunidade, maneiras como os colegas corrigem um ao outro.
 - 8. Tornar-se cada vez mais sensível às nuances significativas das diferenças contextuais.
 - 9. Grupo trabalhando coletivamente, seguindo o argumento para onde se conduz (Lipman. 1995, p. 350-351).

Nesse estágio, Lipman sugere que os participantes comecem a experimentar a riqueza de uma investigação colaborativa, percebendo o valor das contribuições individuais para o aprendizado coletivo desenvolvendo as habilidades de diálogo, reflexão e análise. Os membros trabalham juntos para consolidar suas descobertas e começam a ver o impacto positivo da prática filosófica na forma como pensam e se relacionam. Nesse sentido, cabe atenção especial ao educador para os valores implícitos na investigação, “a questão do direito de as crianças engajarem-se numa investigação cooperativa” (Lipman, 1990, p. 218).

O quarto estágio indicado prevê a realização de exercícios e planos de discussão a partir do manual de instruções do professor.

IV. Utilização e planos de exercícios.

1. Utilizar de perguntas da tradição acadêmica; recorrer a orientação profissional.
2. Apropriação da metodologia da disciplina pelos alunos.
3. Abrir os alunos para outras alternativas metodológicas.
4. Concentrar sobre problemas específicos de maneira a estimular a realização de julgamentos práticos.
5. Fazer a investigação, examinar ideias reguladoras sobrepostas (Lipman, 1995, p. 351).

Utilizar planos de exercícios baseados na metodologia em uma comunidade de investigação filosófica é uma maneira eficaz de fortalecer habilidades de pensamento e colaboração entre os participantes.

Esses planos de exercícios são geralmente estruturados para orientar o grupo em diálogos colaborativos, são propostas de atividades para que os participantes questionem, analisem e reflitam sobre problemas, promovendo a capacidade de argumentar de forma lógica e responsável.

Lipman (1995) apresenta o último estágio para se trabalhar em comunidade de investigação.

V. Estimular respostas adicionais

1. Provocar respostas adicionais
2. Reconhecer a síntese do crítico e do criativo em relação ao individual e o público
3. Enfatizar a percepção mais realçada do significado que brota com o julgamento fortalecido (Lipman, 1995, p. 351).

No último estágio, a prática da comunidade de investigação provoca os alunos a pensar em novos questionamentos. Os participantes agora aplicam os princípios de pensamento crítico, colaboração e respeito na resolução dos problemas da

comunidade, tornando-se agentes de transformação. Esse estágio representa o fortalecimento das habilidades individuais para a realização das atividades com práticas colaborativas.

A comunidade de investigação de Lipman (1995), segue uma sequência de estágios que ajudam o grupo a desenvolver gradualmente habilidades de pensamento crítico, criativo e cuidadoso. Esses estágios são apresentados para que os alunos se tornem mais habilidosos na arte de investigar e refletir em comunidade. Os alunos começam a identificar e formular perguntas filosóficas ou questões complexas a partir dos temas discutidos, aprendem a transformar tópicos abstratos em questões concretas e investigáveis. As práticas realizadas seguindo os estágios fortalecem os diálogos e no surgimento de conceitos de seus interesses.

As crianças deveriam adquirir prática em discutir os conceitos que elas considerassem importantes. Fazer com que discutam assuntos que lhes são indiferentes priva-as dos prazeres intrínsecos de se tornarem educadas e abastece a sociedade com futuros cidadãos que nem discutem o que lhes interessa nem se interessam pelo que discutem (Lipman, 1990, p. 31).

O autor reforça a importância de se trabalhar seguindo o planejamento na comunidade de investigação, podendo ser adaptado a faixa etária e aos objetivos do professor.

Os estágios mencionados representam um caminho de crescimento e aprimoramento, em que os participantes, gradualmente, desenvolvem uma cultura de investigação, diálogo e respeito mútuo. Ao final, a comunidade não apenas se fortalece, mas cada membro se torna mais capacitado para enfrentar desafios de forma reflexiva e colaborativa.

Para ações mais assertivas ao se trabalhar conceitos na comunidade de investigação, o indicado pelo Lipman na filosofia para crianças são as novelas filosóficas, porém podemos utilizar de textos para o estímulo da leitura, que provoque reflexão: como uma história, uma fábula, uma tirinha ou até uma situação do cotidiano.

A prática realizada para essa pesquisa foi utilizada a novela a Pimpa com a leitura compartilhada, o grupo lê junto em voz alta, o mediador garante que todos entendam o texto, mas não explica o significado. A leitura é só o ponto de partida para pensar; acontece o levantamento de perguntas, cada participante escreve ou fala uma pergunta que o texto despertou, escolha da pergunta central, o grupo decide, democraticamente, qual pergunta querem investigar.

Na sequência das descobertas chega o momento de uma reflexão na comunidade de investigação onde acontece o diálogo investigativo, compartilham suas ideias, o mediador ajuda com novas perguntas; aqui, o objetivo não é chegar a uma resposta final, mas aprofundar as questões em destaque.

Ao desencadear novas perguntas em uma construção coletiva surgem novas ideias, algumas frustrações nas respostas e conexões com situações reais da vida dos alunos.

No fechamento da aula, o grupo retoma o que aprendeu, pensando juntos: O que descobrimos sobre o assunto? Mudamos de ideia sobre alguma coisa? Que novas perguntas surgiram?”, sempre seguindo os estágios na comunidade de investigação.

Para evidenciar possibilidades de se trabalhar em comunidade, foram seguidos os estágios citados anteriormente com o propósito de desenvolver possíveis habilidades nos alunos em um espaço colaborativo de ideias.

Para a experiência no campo empírico, foi proposto uma prática com os alunos do 5º ano no município de Faxinal no estado do Paraná, com o objetivo de trazer ações em sala de aula ao oferecer possibilidades de vivenciar experiências para desenvolver habilidades de pensar na comunidade de investigação.

Antes de realizar as atividades na sala de aula com os alunos, foi realizado um contato sobre a prática com a diretora da escola para conhecer seu funcionamento, as turmas, docentes e equipe pedagógica. Nesta ocasião houve aceno favorável para o desenvolvimento do projeto.

A escola atende a Modalidade de Ensino Fundamental, anos iniciais de 1º ao 5º Ano, no regime de 09 (nove) anos de duração com seu funcionamento nos períodos manhã e tarde, sendo em média 242 alunos, um crescimento considerável principalmente na área pedagógica, que através de metas traçadas pelo coletivo da escola, desenvolve um trabalho participativo e abrangente, definindo uma metodologia adequada às dificuldades de aprendizagem. É visível o resultado satisfatório dos educandos, comprovados em Relatório Final.

O quadro funcional da escola estrutura-se em 19 professores, 15 turmas de 1ª a 4ª série, sendo 2 turmas de educação Infantil e 1 turma de D.V. (Deficiência visual), 2 supervisoras e 1 orientadora educacional, 1 diretora, 5 auxiliares de serviços gerais e 310 alunos em média.

A escola está localizada à rua: José Martins Vieira, número: 180, centro, Faxinal-Paraná, cep 86840-000. Atende a Modalidade de Ensino Fundamental, anos

iniciais de 1º a 5º Ano, no regime de 09 (nove) anos de duração com seu funcionamento nos períodos manhã e tarde. Através de metas traçadas pelo coletivo da escola, desenvolve um trabalho participativo e abrangente, definindo uma metodologia adequada às dificuldades de aprendizagem. Ao consultar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, nota-se um engajamento para a qualidade do aprendizado de seus alunos:

Com a mudança de paradigma, nossa Escola usufrui de uma utopia reflexiva, valorizando a consciência ecológica, da vivência do respeito ao outro, evitando injustiças e omissões. Sabemos que a tarefa de mudar o futuro não é só do governo, mas inicia dentro de cada um de nós. Nosso objetivo é criar expectativas do “Pensar e do Ser”, que vem sendo desenvolvido através de posturas e atitudes do professor educador, no seu contexto ambiente e cultural. Ser agentes de transformação, comprometidos e conscientes, tendo como parâmetro uma educação ética, organizada, consciente e cidadã. Ao traçar as metas é visado o potencial do educando, proposta uma educação voltada à formação integral de valores significativos para a construção de uma sociedade crítica, justa e construtiva (PPP da escola, 1998, p. 12).

A escola está focada em um trabalho de promover um pensar nas crianças, desenvolvendo posturas e atitudes visando o potencial de seus alunos com uma formação integral preparando-os para uma sociedade crítica, justa e construtiva.

Ao prosseguir com a investigação, realizamos uma conversa com a equipe pedagógica para explicar a proposta do trabalho que seria realizada. A justificativa apresentada iniciou com a exposição de projeto de pesquisa de mestrado da UEL sobre filosofia para crianças a partir das concepções de Matthew Lipman, filósofo e educador norte-americano que desenvolveu um programa de desenvolvimento do pensar dos estudantes a partir da filosofia. O objetivo do projeto consistiu em uma prática em sala de aula em torno de conceitos trabalhados na comunidade de investigação filosófica (1995).

Não houve questionamentos acerca dos procedimentos a serem realizados na pesquisa empírica, apenas conduzi com atenção ao expor imagens dos alunos como fotos, atividades, realidades, uma vez que, a pedido do Comitê de Ética da UEL, a escola não foi liberada para essas ações. Diante da solicitação, foi deixado claro que as crianças não seriam expostas, já que havia um registro de regras, onde ficou acordado a proibição de qualquer exposição que venha denegrir a pessoa menor de idade.

Assim, seguimos para os próximos passos do planejamento das práticas a serem realizadas na escola selecionada como um recorte experimental de

investigação filosófica dentre as escolas municipais da cidade de Faxinal enfatizando as possibilidades de aprimorar habilidades na comunidade de investigação.

4.1 A EXPERIÊNCIA NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA

A turma é composta por vinte e cinco alunos sendo quinze meninas e dez meninos. A turma tem dois autistas, um está com mais dificuldades na leitura e na interpretação. Segundo a professora, a turma tem um bom rendimento ao realizar as atividades, estão acompanhando bem os conteúdos propostos para o ano/série em que elas se encontram. Possuem seus materiais, livros didáticos e quando necessário, realizam pesquisas na pequena biblioteca da própria escola.

A professora regente relatou que a turma gosta de conversas paralelas, porém, não interfere na aprendizagem, possuem boa interação e são bastante participativos.

A maioria dos alunos moram próximos à escola e alguns dependem de ônibus escolar para estudar, nenhum reside na zona rural.

A sala possui um espaço adequado para a quantidade de crianças, medindo uma área de trinta metros, a professora está com esses alunos desde o ano passado e participou da investigação observando as práticas que aconteceram com possibilidades de se trabalhar com leituras na comunidade de investigação (1995).

No início, as crianças estavam dispostas em quatro fileiras. Foi explicado à turma que seria desenvolvido um projeto tendo em vista a pesquisa de mestrado da professora que conduziria o trabalho. Essa pesquisa tinha por objetivo em trabalhar alguns conceitos de interesse da turma e que seriam escolhidos no desenvolvimento da atividade durante a prática. Para isso, a sala de aula seria organizada de outra forma e a condução da aula seria com atividades de diálogo envolvendo todos os alunos.

No início da prática foi pedido para as crianças guardarem seus materiais para facilitar a organização da sala na forma de círculo. A organização foi rápida, considerando ajuda da professora regente, na qual, estava sempre pronta para auxiliar no que fosse necessário.

Este momento foi usado com o propósito de levar os alunos a compreenderem uma comunidade de investigação, conversando com eles sobre o significado da

comunidade, o que eles observaram no círculo, qual a relação entre o falar e o ouvir e o que consideraram importante para que aconteça o diálogo e a participação.

Com objetivo de formar e compreender desde o início uma comunidade de investigação foi realizado uma atividade provocada com questionamentos e respostas pelos próprios alunos (Muraro, 2015), em que os alunos sentados e posicionados em círculo passariam a se apresentar olhando para todos a sua volta.

Ao se apresentarem, cada aluno fala seu nome, uma coisa que mais gosta de fazer e onde mora, se sua casa era próxima ou não da escola. Assim, a atividade foi iniciada sendo passado da mediadora, depois de se apresentar, para a primeira criança que fez sua apresentação e depois de falar deu oportunidade para outra e assim sucessivamente.

Foi reforçada a importância nesse momento, as participações de todos na comunidade conectando as situações reais de vida que cada um possuía em seu ambiente escolar, que todos podiam falar e colocar suas opiniões nas atividades

Esta parte da brincadeira foi divertida, todos falaram, alguns com dificuldade ou voz mais baixinha o que exigiu mais atenção da turma para esse momento de silêncio ao ouvir o colega. Em termos de comportamento a turma respondeu com muita atenção, sem muitas conversas o que pode ter sido motivada pelo fato de ser o primeiro encontro.

A turma parecia bem observadora, atenta a tudo, como se aquela atividade fizesse grande importância para eles. Para dinamizar a aula, realizou-se algumas perguntas: “O que vocês acharam com essas apresentações em círculo?”. Não responderam de imediato, ficaram tímidos no começo; aos poucos, os alunos começaram a falar que gostaram de falar sobre as suas vidas, que achavam legal.

Até esse momento, as respostas foram curtas, algumas vezes a mesma fala foi repetida por outros e não houve comentário entre as crianças acerca do que falaram e a dinâmica avançou com perguntas ou outras colocações, fortalecendo as interações entre os alunos.

Nesse momento de reflexão, a professora regente destacou que sempre realizavam atividades similares, não com o nome de comunidade de investigação, mas que procurava sempre dinamizar a aula com círculos e participações coletivas para favorecer na aprendizagem dos alunos; disse também que achou interessante essa metodologia demonstrando interesse em prosseguir com a prática em suas aulas.

Na sequência, foi reforçada a importância de pensar juntos, ter ideias juntos, fazer as coisas juntos para que a dinâmica fosse mais interessante; que todos são importantes no círculo; que se faltar um a atividade não fica legal. Ao final da atividade, foi exposto para os alunos que aquele momento significava a importância de estar conectado com os outros para poder fazer os trabalhos da aula e que essa experiência deu um sentido para compreender a ideia de comunidade de investigação

A atividade realizada, também, tinha por objetivo estabelecer algum combinado sobre a vez de falar no grupo, para evitar que todos falassem ao mesmo tempo. A proposta foi criar a mascote da turma, esta seria o comando para, em posse da mascote, ter o direito de falar durante a atividade em equipe, respeitando a vez de cada aluno de participar da aula (Muraro, 2015).

Foi utilizado como material um brinquedo de pelúcia, para criar a experiência de atitudes de diálogo, respeito e descobertas. Nessa dinâmica, o brinquedo de pelúcia foi colocado em uma caixa de presente bem fechada dando a ideia de presente.

Na primeira parte da atividade foi proposto que a turma investigasse até descobrir o que tem dentro caixa através de perguntas investigativas dos alunos. Foi explicado que a professora sabia o que era o objeto e ela poderia responder com “sim, não ou não sei”. O presente foi passado entre as crianças e ao recebê-lo deveria fazer uma pergunta para tentar descobrir o que era o objeto. Com isso, cada vez mais conseguiam pistas para descobrir o presente.

Durante essa etapa, percebeu-se certa dificuldade em associar as perguntas e respostas anteriores para fazer a próxima, surgindo muitas perguntas repetitivas como na dinâmica anterior. Foi pedido que percebessem o que já havia sido descoberto e procurassem fazer perguntas sobre outros aspectos observados.

Passados em torno de 10 minutos, conseguiram adivinhar o presente. Após descoberto, o próximo desafio foi escolher um nome. Para isso, poderiam sugerir nomes o que gerou mais participação. Feita a lista de nomes sugeridos, foi feita uma votação tendo vencido o nome Todi, assim, foi definido um nome para o cachorro de pelúcia, o Todi. Na sequência, para continuar a atividade na turma, realizou-se uma brincadeira de pegar o Todi e dizer alguma coisa sobre dinâmica; utilizou-se aqui uma regra em que só poderia falar quando estivesse de posse da mascote.

Dando continuidade na atividade, notou-se que as crianças estavam mais soltas em seus diálogos (lembrando que todas as atividades, até o momento, foram realizadas em círculo).

Na sequência, foram distribuídas tiras de papel para cada aluno escrever alguma palavra sobre amizade, nesse momento, cada aluno que estivesse com o Todi nas mãos, falava sobre a amizade e fazia o registro de uma palavra. Durante a dinâmica, percebeu-se um certo alvoroço da turma, houve momentos que precisou da intervenção da professora da turma. Notou-se que tinham bastante dificuldade encontrar uma palavra que tivesse alguma relação com a palavra amizade, em alguns momentos a professora precisou auxiliar nessa tarefa. Não foi constatada dificuldade para as crianças escreverem a palavra no pedaço de papel.

Para finalizar a dinâmica, sugeriu-se que cada aluno entregasse sua palavra ao amigo de sua escolha. Depois cada criança falou sobre a palavra que recebeu do amigo. Foi sugerido que pensassem em palavras sinônimas. Posteriormente, realizou-se uma discussão com a turma sobre a palavra amizade e cada um deu sua contribuição com suas ideias. Para essa atividade foi necessária a mediação constante para falar sobre conceitos de amizade, mesmo reforçando a regra que falava somente quando estivesse com o Todi em mãos.

As atividades trabalhadas anteriormente foram voltadas para a compreensão do trabalho em uma comunidade de investigação. Para isso, as crianças experienciaram atividades na roda de conversa visando compreender procedimentos básicos para o diálogo. Na continuidade, foi realizada a prática de leitura e de atividades com o uso dos materiais da novela filosófica Pimpa (1997) na comunidade de investigação seguindo os passos determinados pelos estágios apresentados anteriormente nessa pesquisa e extraídos do livro *O pensar na Educação*, de Lipman (1995).

4.2 A PRÁTICA FILOSÓFICA COM A NOVELA A PIMPA

Nesta fase da prática na comunidade de investigação foram previstas aulas com duração de uma hora e meia. Foi dado início a uma prática com a novela a Pimpa que tem como propósito trabalhar temas da filosofia da linguagem, antropologia, ética e fenomenologia. É um programa de raciocínio, comunicação e expressão, que estimula a criança a pensar sua experiência com a linguagem convidando-as a escrever sua história. Propõe o aperfeiçoamento de um conjunto de habilidades próprias para este nível de ensino. Alguns temas para essa etapa são: identidade, corpos e mentes, parte e todo; ideias e coisas, justiça, direito, dever, necessidades, regras de conduta, história, espaço, tempo, família, relação, ambiguidades, analogias, etc. (Lipman, 1992).

Para a formação de uma comunidade de investigação em sala de aula, retomamos os cinco estágios que Lipman (1995) sugere para o processo de criação e desenvolvimento da noção de comunidade de investigação: apresentação do texto, a elaboração da agenda, fortalecimento da comunidade, utilização de exercícios, plano de discussão e estimular respostas adicionais.

Escolhi utilizar um exemplo de comunidade de investigação filosófica, não somente porque este é um tipo com o qual estou mais familiarizado, mas porque acredito também que este fornece um protótipo de grande utilidade. Resta constatar se as comunidades de investigação em outras disciplinas terão êxito na medida em que este protótipo for aproximando. (Lipman, 1995, p. 349).

Os objetivos estabelecidos por Lipman para a Novela a Pimpa foram: interpretar, criar metáforas, projetar modelos, realizar símiles, traçar comparações, avaliar analogias, estabelecer relações, dar e pedir razões e fazer perguntas. Sua finalidade é estimular as crianças a pensar sobre os conceitos ao dialogar em comunidade, respeitando opiniões diversas, superando dificuldade ao encontrar atritos nas relações e procurando respeitar o próximo diante do meio social no qual estão inseridos estabelecendo relações da escola com o meio em que a criança está inserida culturalmente e destacando a sua realidade.

A prática realizada foi com a leitura da novela a Pimpa e a produção dos conceitos pelos alunos, através de diálogos, das trocas de experiências e de inferir opiniões relacionadas ao momento realizadas pelos alunos. No início notou-se uma certa tensão e curiosidade nas crianças, mas a medida em que a prática foi se

desenvolvendo, as crianças foram ficando participativas e melhorando as interações entre elas e a minha participação como professora naquele momento.

Esse encontro aconteceu com algumas regras e esclarecimentos; primeiro foi apresentado o bichinho de pelúcia e perguntado se eles lembravam da mascote. Em seguida, reforcei a função do brinquedo: ele é a mascote para nossas atividades, o seu nome é Todi e ela vai nos ajudar a respeitar a hora de cada um falar. Assim, a nossa regra é: a criança que quiser falar, levanta a mão e aguarda até receber a mascote. Quando pegar a Todi poderá falar e depois passar para outro colega que queira falar, isso vai ajudar durante as atividades na comunidade de investigação

O momento foi de reforçar as regras e a organização da sala em círculo para que todos possam se ver, participar na hora de fazer suas perguntas e expor suas ideias, olhar para quem está falando e fazer as atividades propostas.

Em seguida, foi explicado que a atividade continuaria com a leitura de uma história. Foi apresentada a capa do livro e perguntado se alguém saberia dizer sobre o que seria aquela história. Algumas hipóteses surgiram: a Pimpa poderia ser uma girafa, que se tratava de uma coisa da natureza, que dentro do texto falava sobre animais e, ainda, que a história era sobre um animal bem grande.

Na sequência, fizemos a leitura do primeiro episódio da novela a Pimpa. Cada aluno, em posse da mascote, realizou a leitura de um parágrafo do texto. Todos participaram da leitura. Para Lipman (1995), o ato de revezamento da leitura tem uma dimensão ética de respeito aos colegas. Em seguida, foi realizada mais uma leitura pela coordenadora do trabalho para facilitar a compreensão. Após a leitura, voltamos nas dúvidas do início e alguns alunos já mudaram suas hipóteses.

Alguns alunos reforçaram que era uma pessoa, uma menina, outros ainda continuaram reforçando que era uma girafa, ainda se apoiando no desenho da capa do texto. Assim, foi observado que as crianças estavam bastante participativas.

Com todas as dúvidas colocadas e percebendo a ansiedade da turma para saber quem era a Pimpa, foi introduzida a próxima etapa da atividade voltada para a elaboração da agenda (Lipman, 1995). Para desenvolver esta fase, foram espalhadas fichas com pronomes interrogativos pelo chão da sala (Quê? Como? Quando? Onde? Para quê? Por quê? Quais? Quem? Qual? Quantos?) para ajudar na elaboração de perguntas sobre o texto. Foi proposto que cada aluno se levantasse e escolhesse uma dessas palavras para fazer uma pergunta sobre a leitura da novela até o momento. Foi orientado para escrever a pergunta em letra grande numa folha A4 e incluir o nome

do autor da pergunta. As fichas foram essenciais para o andamento da aula; os alunos sentiram-se mais seguros ao realizarem as perguntas.

À medida em que foram terminando, cada criança leu sua pergunta para o grupo e a colocou no chão da sala, no meio da roda, facilitando a visualização e leitura por todos.

Ao terminar a fase da produção de perguntas e apresentações para o grupo foi proposto organizar as perguntas que tratavam do mesmo assunto, perguntando se haviam perguntas parecidas.

Questionaram sobre a idade da Pimpa; muitos queriam saber sobre o seu verdadeiro nome e haviam outras sobre os pais da personagem. Assim, as perguntas foram organizadas em grupos pelas crianças com auxílio da mediadora com temas parecidos e, em seguida, foi colocada uma palavra que estivesse relacionadas com o grupo dessas perguntas.

Seguem as perguntas já agrupadas e nomeadas na atividade realizada pelos alunos:

Conceito NOME:

Qual será o nome verdadeiro dela? (aluno F.)

Qual será o nome dela? (aluna A. C.)

Por que será que ela não falou o nome dela? (aluna G.)

Qual será o nome dela? (aluna L.)

Por que ela não revelou o nome? (aluno J.P.)

Qual é o nome dela? (aluna M.C.)

Por que o apelido dela é a Pimpa? (aluno L.F.)

Qual é o seu nome? (aluno M.)

Por que a Pimpa não revela o seu nome verdadeiro no texto? (aluna A.C.)

Como é o nome dela? (aluna L.)

O que é o verdadeiro nome da Pimpa? (aluno G.)

Qual é o nome: de menina ou animal? (aluno M.)

Qual será o nome dela? (aluna G.)

Conceito FAMÍLIA:

Quem são os pais dela? (aluna E.)

Por que a mãe de Pimpa disse que ela é feita de vinagre? (aluno A.)

Como será os pais dela? (aluno L.)

Por que a mãe de Pimpa falou que ela parecia com vinagre? (aluna A.)

Conceito EU:

Quem é essa Pimpa? (aluna E.)

Quem é o animal? (aluna K.)

Que tipo de bicho a Pimpa realmente é? (aluno G.)

Quem é o animal? (aluna E.)

Por que uma hora fala que é ele outra hora fala que é ela? (aluno S.)

O que ela é? (aluna K.)

Conceito IDADE:

Quantos anos ela tem? (aluna L.)

Quantos anos a Pimpa tem? (aluno R.)

Considerando que o horário da aula estava acabando, foi combinado de continuar a atividade na próxima aula com o conceito nome votado, pelos alunos, com maior quantidade de perguntas. Como preparação para a aula seguinte foi pedido para as crianças pesquisarem com seus familiares: Quem escolheu seu nome? Por que escolheu esse nome? Qual é o significado do seu nome? Foi pedido para eles trazerem por escrito a história do nome. Ficou definido, diante da escolha realizada na comunidade de investigação para as aulas posteriores, o trabalho com os dois conceitos: nome e família.

A professora da turma reforçou dizendo que eles poderiam, também, fazer outras perguntas sobre o nome para a próxima aula. Ficou combinado com a professora regente em lembrar a atividade no dia anterior à próxima aula.

Na semana seguinte, a professora regente não estava presente porque precisou ir ao médico, mas havia outra docente acompanhando o trabalho. Considerando que a professora substituta não sabia sobre o desenvolvimento do projeto, tendo sido surpresa sua presença nessa aula, foi feito um breve relato sobre a aula anterior e a metodologia em desenvolvimento. Foi explicado sobre a organização da sala de aula com os alunos em círculo, o uso da mascote como instrumento para organizar a vez de falar, o reforço sobre a importância de se trabalhar atividades em comunidade de investigação.

Dessa vez, repetimos as apresentações com a mascote, porém com outra dinâmica, cada aluno apresentava um amigo/a da sala ao arremessar a mascote para ele. Assim ocorreu até todos da sala se apresentarem, inclusive com a professora que acompanhava e com a que dirigia a atividade. Foi percebido que essa forma de se apresentarem contribuiu para que as crianças se sentissem mais confiantes melhorando a interação entre elas.

Neste momento, coloquei todas as perguntas realizadas pelos alunos na aula anterior pelo meio do círculo e pedi que se levantassem e caminhassem sobre os questionamentos e tentassem buscar respostas. Alguns disseram que tinham certeza de que a Pimpa era uma menina, que era uma menina malvada. Diante disso, foi perguntado que razão tinha para chegar a essa conclusão? A resposta salientou que no texto dizia que ela era feita de vinagre. A relação dos conceitos apresentados no texto deixou os alunos pensativos, mas somente depois de passado o momento veio a possibilidade questionarem a comparação entre ser feita de vinagre e ser malvada. Poderia ter pedido exemplos e contraexemplos, porém o tempo foi limitado considerando apenas um recorte da prática ao se trabalhar na comunidade de investigação (1995). Por outro lado, as crianças estavam intrigadas em saber se realmente a menina se chamava Pimpa, uma vez que esse nome não é o que os pais dela lhe deram. Foi deixado um tempinho para que as crianças conversassem em dupla e questionassem uns aos outros sobre essa situação buscando alguma razão para que resolvessem esse impasse. Dessa conversa, as crianças trouxeram que o nome que os pais deram é o nome do registro de nascimento e Pimpa é um apelido que ela se deu para escrever sua história.

Nesse momento, para praticar a etapa da utilização de exercícios e plano de discussão, foi colocada a seguinte pergunta para discussão que estava no planejamento da atividade: Por que damos nomes a pessoas e coisas? As palavras faladas pelas crianças como resposta a questão foram: para facilitar a identificação, para diferenciar uma coisa de outra, para se comunicar, para alguém ser chamado, para saber quem é alguém, para saber qual coisa precisamos, para conhecer as pessoas e coisas, para dizer que uma coisa existe, para cada um se conhecer, para aprender e falar certo e ter nome é um direito de todos.

Para a etapa de estimulação de respostas adicionais, foi trabalhada a história do nome de cada criança. Previamente foi pedido que trouxessem informações

pesquisadas com os pais. Foram feitas algumas apresentações considerando que poucos alunos trouxeram as tarefas de casa escrita para ser trabalhada nesse momento. Houve certa agitação por alguns não trazerem as respostas, outros disseram que sabiam falar sobre o seu nome. Essa parte da atividade foi registrada em gravação de vídeo.

Em círculo, ao pegar a mascote, cada aluno foi fazendo sua apresentação. Este momento foi interessante, alguns descobriram o significado do seu nome e ficaram encantados, estavam empolgados para falarem do seu nome.

Assim, começamos as apresentações:

“Meu nome é L. C. M. Minha mãe que escolheu meu nome. Significa Guerreira famosa, combatente gloriosa. Origens alemã, espanhola e italiana.”

“Meu nome é G. R. C., meu pai que escolheu meu nome, meu nome significa graciosa, aquela que recebe graças de Deus, origem alemã.”

“O significado do meu nome E. é Deus conosco, minha vó disse para colocar esse nome porque era o nome da mãe dela, eu gosto desse nome.”

Esse foram os registros trazidos de casa pelos alunos sobre o significado do seu nome. Seguimos com as apresentações em sala de aula relatadas pelos alunos e registrados em vídeo:

“Meu nome é K. S. C., meu pai que escolheu o meu nome, meu apelido quando era pequena era Piquitu, o significado do meu nome é homem livre.”

“Meu nome é L. H. M. minha mãe quem escolheu o meu nome e é só isso.”

“Meu nome é F., e todos da minha casa me chamam desse nome e outras vezes me chamam de Fê, mas eu nunca tive apelido não. O que significa eu não sei.”

“Meu nome é J. P. A., significado do meu nome é mérito de luz, minha mãe que me deu esse nome.”

“Meu nome é R. F. S., a minha irmã que escolheu o meu nome, meu apelido quando era bebê era Carinha de anjo, não sei por que também, mas o significado minha mãe que falou e eu esqueci também.”

“Eu me chamo A. C. L. M., minha madrinha quis esse nome por que disse que significa menina de Deus Pai, minha mãe me chama de Clarinha, porque sou muito branca, a origem é de outro lugar, eu não lembro.”

Para esse momento, os alunos acharam legal os significados dos nomes dos colegas, alguns não quiseram falar sobre o próprio nome, outros diziam que não sabiam, mas foi percebida uma interação maior entre eles.

A turma sempre organizada em círculo, mesmo que em alguns momentos se deslocavam pelo meio da sala, a todo o momento, pontuando a importância de uma comunidade de investigação onde todos possuem voz e participação ativa nas atividades.

Retomando o significado e a importância do trabalho que estava sendo realizado na comunidade de investigação e dando gancho para falar mais sobre a história da Pimpa, os alunos apresentaram suas opiniões, suas sugestões, suas respostas, contei sobre a história da Pimpa a partir da leitura da novela de Lipman e de outras informações que ele apresentava no manual do professor.

A Pimpa é uma menina curiosa, sapeca, é a personagem principal escolhida por Lipman para escrever a história, ela é questionadora e quer descobrir o significado das palavras e das coisas. Mora com seus pais e uma irmã mais velha que ela. Ela vive entre o mundo real e a sua imaginação.

Os acontecimentos da novela iniciam-se com a história de como é a menina e segue com a notícia em que os alunos da escola iriam ao zoológico, atividade organizada pelo seu professor que tem o nome de Marcos.

Este professor propôs que na visita ao zoológico, cada um deveria pensar em uma coisa misteriosa e guardar em segredo para que fosse contado quando estivessem de volta à sala de aula. No dia seguinte, cada um faria uma história de sua criatura misteriosa para contar para a turma.

Os alunos gostaram da história, disseram que não achavam que tinha esses assuntos, outros disseram que jamais imaginaria que fosse em uma escola o acontecimento da história, achavam que as coisas que a Pimpa dizia eram sobre a família e o nome apenas. Outros ainda continuavam a dizer que achavam que era sobre uma girafa, visto que a ilustração da capa era uma girafa.

Na sequência desse encontro, iniciamos nossas apresentações sobre o tema família, como havia reforçado na aula passada, os alunos iriam trazer de casa as anotações sobre a história da sua família, sobre as pessoas que fazem parte dessa família e o que é família.

Nesse encontro, os alunos já estavam familiarizados com a mascote Todi e sobre a sua importância na comunidade de investigação. Para evidenciar, foi realizado algumas perguntas sobre o círculo: Vocês estão lembrados sobre o significado desse círculo? “Significa que eu olho os outros e posso conversar” A.C., “esse jeito de estudar eu gostei, porque tenho que falar somente com o Todi nas mãos.” J.P. e assim

percebi que para eles não era um simples círculo, que tinha alguma coisa a mais. Ainda sobre realizar atividades em círculo, eu perguntei para a professora sobre trabalhar em círculo, disse “sempre organizo a sala assim, acho que eles participam mais, e sobre colocar um bichinho para regras vou adotar essa ideia.” professora A.S.

Como nas atividades anteriores, não obtemos muitos resultados em trazer de casa uma pesquisa, o melhor foi realizar o estudo sobre o conceito família na sala mesmo, poucos trouxeram anotações sobre sua família.

Para esse momento, os alunos estavam mais agitados, acredito que falar sobre sua família parecia algo prazeroso e divertido.

E assim, começamos a produção do texto sobre tema família, os poucos que estavam com as informações de casa, foi solicitado que acrescentassem algo mais. Ficou determinado um tempo de vinte minutos para realizarem suas atividades e que depois cada um apresentaria seu trabalho.

Passado o tempo necessário, começamos as apresentações, cada aluno em posse da mascote, de pé, apresentava sobre sua família:

“O que faz parte da minha família é mãe, avó, avô, irmão e prima.” (aluno M.)

“A família é o que dá carinho, cuida de todos e nós devemos ter respeito muito.” (aluna K.)

“Família é amor, brincadeiras, amizades e muitas coisas, na minha casa tem muitas emoções.” (aluna M.V.)

“Minha família é amor e felicidade, mãe, pai e irmã, minha família veio de Grandes Rios.” (aluna A.)

“Quem faz parte da minha família é: a minha mãe, meu pai, minha irmã, meu irmão, minha vó e meu vô. A família é quem cuida de você e a família é tudo, a família é também quem que você ama.” (aluna L.)

“O significado de família é: amor, respeito, paz, harmonia, felicidade.” (aluna E.)

“A família é tudo, cada um tem a sua família. Exemplo: pai, mãe, irmã, etc. e sempre tem que respeitar MUITO!!! Com que é que você mora.” (aluno J.P.)

“A minha família é especial todos os dias, eu amo minha família” (aluna E.)

“A minha família é as melhores pessoas do mundo. Família é aquela pessoa que convivemos no nosso dia a dia, amo a minha família.” (aluna E.)

“Eu tenho uma linda família, é carinho, felicidade e alegria, é acolhimento e corrigir quando precisa.” (aluna M.C.)

“Minha família é maravilhosa.” (aluno L.F.)

“O significado de família, família é a melhor coisa da vida porque ela te acolhe, te ama, te respeita, te corrige quando necessário. A família é amor, paz, alegria e todas as coisas boas que podemos ter.” (aluna A.C.)

“Família é amor e carinho, é pai, é mãe, é tudo, é vô, é vó. É a melhor família do mundo até porque foram eles que me colocaram no mundo e também tem família entre laços afetivos porque também tem famílias formadas por quem te cuidou.” (aluno R.)

“Família é união e amor, não tenho história para contar da minha família” (aluno P.)

“Família é tudo.” (aluno R.)

“Minha família é tudo para mim, o nome dos meus pais é S. e A. Minha família é linda.” (aluno G.)

“Quem faz parte da minha família é: minha mãe, meu irmão, minha irmã e eu.” (aluna L.)

“Coisas da minha família: minha família tem eu, meu pai, minha mãe e o meu irmão. Devemos respeitar todos e, também, principalmente os pais, eles que criaram a gente. Eu e minha família sempre estamos saindo de casa, as vezes saindo longe.” (aluna K.)

Os alunos estavam bastante empolgados em falar sobre a família, percebeu-se uma melhoria em desenvolver uma produção de texto quando se está próximo da realidade do conceito. Como a família faz parte da experiência diária, os alunos têm facilidade em realizar os registros.

Chegando ao final da prática, deixei a atividade para os alunos refletirem com suas famílias com as seguintes questões extraídas do Manual do Professor (Lipman, 2004, p. 11): “Os seus pais lhe chamam pelo mesmo nome que seus amigos? Se você não tivesse um nome, você se importaria com isso? Se você tivesse um nome diferente, você seria uma pessoa diferente? Os nomes das pessoas podem ser comprados e vendidos?” Para discutir o tema da família foram colocadas as seguintes perguntas: Você lembra de algum fato que marcou a sua família? Família é somente pai e mãe?

Para esse momento deixei as questões para compartilharem com seus familiares sobre as perguntas entregues e responderem junto em casa, oportunizando um momento de reflexão e trabalho colaborativo no seu cotidiano.

Diante das práticas realizadas foi notável o interesse nos alunos durante as questões, eram agitados, porém, participativos e engajados nas atividades. A prática foi acolhida e bem recepcionada na escola pela equipe e pela professora regente.

Nota-se que em todos os momentos que haviam ações coletivas na sala de aula, com participação ativa, envolvimento nas atividades, ações colaborativas quando o aprendizado acontece na troca com os colegas, os alunos escutam, respeitam e realizam o que lhe é proposto.

4.3 PERCEPÇÕES E CONSIDERAÇÕES

Para encerrar a pesquisa, realizei uma reflexão sobre minha atuação ao trabalhar com a educação filosófica, como suporte para este momento, reporteime aos questionamentos de autoavaliação do professor sugerido pelo Manual de Orientações da Novela a Pimpa (Lipman, 1992).

Durante a prática procurei ficar sempre em uma posição no círculo em que todos os alunos poderiam me ver, ouvirem-me e percebi que isso colaborou para que os alunos compreendessem bem a atividade proposta durante a aula.

Os alunos se demonstraram bastante participativos nas discussões em sala de aula. Eles são um pouco agitados sendo necessário chamar para a proposta vez em quando, retomando as regras, como falar cada uma na sua vez. As atividades solicitadas para serem feitas em casa não surtiram o efeito esperado, porém, manifestaram interesses em realiza-las durante as aulas.

Durante os encontros procurei fazer perguntas necessárias para que continuassem o diálogo, incentivando-os a realizarem comentários sobre o que os outros diziam; para esses momentos procurei aprofundar sobre as discussões, não prolongando conversas quando estavam muitos dispersos. Observei, também, algumas dificuldades em colocar questões que conduzissem a investigação para o seguimento do argumento central (Lipman 1995).

No início da investigação, notei um certo receio dos alunos ao responderem e participarem da aula, com o passar do tempo, percebi um maior envolvimento deles, sempre colocando suas ideias e respeitando a vez do próximo.

Os alunos demonstraram interesse pela novela a Pimpa e faziam comparações com a realidade deles, quando diziam que a Pimpa era muito sapeca e não podia ser

dessa forma em uma sala de aula, também, que tinham pena da família dela, uma vez que ela parecia ser feita de vinagre.

Observando os encontros, notei que os alunos eram repetitivos em suas respostas, encontraram dificuldade de responder de outras formas, eles demonstraram certa dificuldade em exemplos de ambiguidade. Percebi que os alunos têm condições de participarem de diálogos, respeitam o próximo, sabem colocar suas ideias e possuem condições de prosseguirem com práticas de uma educação filosófica na comunidade de investigação.

A professora interagiu e auxiliou durante as dispersões dos alunos e nos momentos em que, na comunidade de investigação, eles desviavam o foco e se desconectavam do conceito em discussão; a professora regente ficou durante os encontros na sala de aula, apenas justificando sua ausência em um encontro devido sua saúde, ocasião em que houve a substituição.

Durante a conversa com a professora, coloquei-me à disposição no que fosse necessário, deixando disponível os materiais para seguir com o trabalho com práticas de se trabalhar conceitos filosóficos. Sugeri que não havia necessidade de um material específico, um texto literário seria bem apropriado para se trabalhar na comunidade de investigação.

A professora regente da sala disse que continuaria com as atividades em círculo, com o uso da mascote, também proporia momentos nesse formato. Deixei meus agradecimentos à equipe pela recepção, à professora regente no encontro final.

Como proposta para a escola, a sugestão seria realizar uma aula semanal de filosofia na comunidade de investigação, com uma leitura compartilhada e, na sequência, promover um diálogo cooperativo em torno de conceitos de interesse dos alunos e do professor; instigar a comunidade a fazer perguntas em contexto com a leitura realizada; posteriormente, levantar conceitos relevantes e dinamizar a aula com atividades participativas e cooperativas.

As etapas propostas por Lipman contribuem para tornar a aula mais sistemática, evitando descambar para uma atividade mais espontaneísta.

Finalizada a prática com os alunos, percebe-se que eles possuem diversas habilidades a serem desenvolvidas em uma educação filosófica, o que falta são as abordagens necessárias como propostas positivas. A filosofia nas escolas do município de Faxinal, no estado do Paraná, ainda é um campo pouco explorado na comunidade de investigação, a qual, tem possibilidades de melhorar o ensino ao ser

implementada no currículo do ensino com crianças. As escolas são bem estruturadas com práticas e conteúdos bem contextualizados, porém, as práticas na comunidade de investigação seria uma sugestão como mais um recurso para ajudar na aprendizagem dos alunos.

A pesquisa empírica realizada abordou como trabalhar conceitos filosóficos através da comunidade de investigação e suas contribuições para a aprendizagem do pensar crítico dos estudantes, ampliando a capacidade de aprendizagem em outras disciplinas. “O método da comunidade de investigação está baseado no diálogo e busca estar sempre harmonizado com a lógica das ideias que possam ser apresentadas ou desenvolvidas em sala de aula” (Lipman, 1995, p. 31).

O estudo destaca evidências de como as crianças podem melhorar suas habilidades com a filosofia em seu currículo, uma vez que, ao aplicar a experiência com alunos das séries iniciais na comunidade de investigação direcionada com os diálogos de conceitos em comum, deixá-los livres ao expor suas ideias, gerar algumas contradições nas respostas, dialogar mais sobre o assunto.

Podemos destacar uma grande oportunidade de os alunos desenvolverem suas habilidades durante uma discussão filosófica em sala de aula organizada em uma comunidade de investigação.

Ao realizar a prática, foi fundamental estabelecer relações com as concepções de Matthew Lipman (1995), trabalhadas ao longo desse estudo, apresentar a pesquisa empírica tomando como base a filosofia para crianças e utilizando como pedagogia a comunidade de investigação.

Ao realizarem as atividades da prática na comunidade de investigação, percebia-se um prazer nos olhos das crianças, eles gostavam e sentiam-se úteis ao fazerem perguntas, ao ouvirem os colegas. Aos poucos, foram interagindo, falando uns com os outros com maior segurança, a prática foi acontecendo de maneira agradável.

Os alunos demonstraram simpatia pela mascote Todi que possibilitou compreender e praticar o respeito na vez de falar, passando a palavra para o próximo, agindo com respeito entre eles ao cumprir as regras mantidas pela mascote durante as práticas. Ao realizarem práticas na comunidade de investigação compreendiam mais sobre os conceitos abordados pelo grupo, ficaram maravilhados querendo sempre perguntar alguma coisa para sentirem-se parte do processo.

Durante o encontro na escola em conversa com a equipe, afirmaram que sempre trabalham questões para dialogar na sala de aula, organizam-se em círculo e que os alunos têm liberdade de falar sempre que possível com leituras de textos diversos. Sobre a proposta de Lipman ao se trabalhar o diálogo na comunidade de investigação acharam pertinente ao trabalho que já realizam.

A pesquisa foi realizada de forma incipiente não podendo ser aprofundada e concluída. Isto porque não se desenvolve habilidades de pensar nas crianças em pouco tempo, é preciso um longo percurso para conseguir resultados mais significativos. Esse projeto foi uma oportunidade de estudar conceitos, nos quais os estudantes participaram e tiveram a oportunidade de se expressarem com maior segurança. O tempo dedicado, para esse recorte, não foi o bastante para uma educação filosófica, espera-se que, aos poucos, a filosofia para crianças não fique somente no papel, mas seja a sementeira (Lipman, 1995), um disseminar de ideias, conceitos ou pensamentos em que todas as crianças das séries iniciais adquiram a experiência de um pensar com possibilidades em aprimorar as habilidades, que os alunos já possuem, realizadas na comunidade de investigação.

Com a transformação da sala de aula em uma comunidade de investigação filosófica, o interesse dos alunos foi destaque com curiosidades e interesses pelos assuntos abordados, a maioria conseguiu participar e foi possível perceber que eles eram seres capazes de aprimorar as habilidades do pensamento. Dessa forma foi notável que a turma chegasse, a partir de suas próprias ideias, à compreensão do trabalho da filosofia ao dialogar e experienciar conceitos na comunidade de investigação.

A escola, como todos os seus seguimentos de ensino, deve analisar e adaptar seu currículo de ensino, visando incluir a educação filosófica como forma de aprimorar as bases da aprendizagem dos alunos que são as habilidades de pensamento e as habilidades sociais de trabalho em comunidade.

Sabemos que a educação é dever do município e do estado, porém direito de todo brasileiro e essa educação que envolve o direito ao aprender a pensar, a ter acesso aos conhecimentos do campo da filosofia, uma vez que ela aparece nos conceitos que permeiam as experiências das crianças.

Tendo em vista que uma sociedade se transforma devido a vários fatores, mas que é a educação uma atividade central nesse processo de transformação, ela deve começar desde a mais tenra idade e pelo pensar da criança. Com isso pode-se dizer

que a escola que adota os princípios e objetivos do ensino de filosofia voltado para o ensino fundamental, nas séries iniciais, só tem a ganhar com os com o aprimoramento das habilidades básicas de aprendizagem de seus alunos ampliando a capacidade de aprender nas outras disciplinas.

Portanto, pode-se concluir, a partir desta pesquisa, que o ensino de filosofia hoje ofertado para alunos do ensino médio, sugere ser levado para a sala de aula desde os primeiros anos das séries iniciais do ensino fundamental devidamente adaptada para cada ano da vida escolar. Nesse sentido, uma prática dialógica na comunidade de investigação pode ser uma abordagem bastante flexível para diferentes idades e anos escolares.

Com sua proposta de filosofia para crianças, Lipman desenvolve uma metodologia que trabalha uma das questões que consideramos ser uma das principais exigências da educação de hoje: ensinar a pensar dialogando e problematizando.

A partir do estudo da filosofia, busca-se enriquecer a prática educativa para o pensar reflexivo, possibilitando ao professor em repensar novas formas de realizar sua prática pedagógica proporcionando meios para uma educação crítica que coloca o aluno em sintonia com o que está à sua volta, não como mero espectador, mas como atuante e participante na sociedade. Nesse caso, vê-se o essencial papel da disciplina de filosofia para um pensar crítico da realidade em que vive, relacionando fatos cotidianos aos conteúdos estudados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de estudos e experiências durante a pesquisa, buscou-se possibilidades ao desenvolver habilidades de pensar nas crianças, das séries iniciais da educação básica, na comunidade de investigação desenvolvida por Lipman (1995).

Fomos impulsionados a realizar uma pesquisa que pudesse contribuir com o desenvolvimento ao aprimorar as habilidades desse pensar nas crianças das séries iniciais. Este conhecimento acerca do pensar em vistas a sua excelência na formação das crianças favorece um viver mais reflexivo diante das situações problemáticas podendo investigar dialogicamente e subsidiar seu processo de tomada de decisões. Diante da possibilidade de uma educação filosófica nas séries iniciais do ensino fundamental, encontramos em FpC uma alternativa consistente para educar para o pensar.

Ao ensinar a pensar na comunidade de investigação, tem-se a possibilidade, como ponto de partida, uma experiência de ensinar as crianças a pensar, a cuidar do seu próprio pensar, segundo Lipman (1995). Um ensino para se pensar reflexivamente e de forma crítica é necessária, conforme já havia intuído por Dewey (1979) para se formar o modo de vida democrático do qual não pode faltar a prática filosófica.

Enquanto Lipman afirmava que as habilidades nos alunos deviam ser desenvolvidas por uma metodologia através do diálogo na comunidade de investigação; Dewey defendeu uma prática acompanhada de experiências investigativas para se aprender, desenvolvendo o pensamento reflexivo e crítico. Por sua vez, Lipman avançou indicando a necessidade em desenvolver o pensar razoável, pensar complexo, pensar multidimensional na forma de criticidade, criatividade e cuidado.

A pesquisa decorre de um levantamento bibliográfico para entendermos as concepções de uma educação para o pensar para as crianças das séries iniciais em razão de uma investigação prática realizada em sala de aula para oferecer possibilidades de uma educação filosófica na comunidade de investigação com os alunos dessa faixa escolar.

Diante da problemática observada nas escolas que buscam soluções ao realizarem um ensino direcionado ao pensar dos alunos, entendemos que a comunidade de investigação pode constituir-se de uma alternativa metodológica para desenvolver habilidades de pensamentos que promovam um pensar habilidoso razoável, crítico e reflexivo.

No método da comunidade de investigação de Matthew Lipman (1995), o filósofo defende sua visão de como a escola deveria ser para que o pensar seja adequadamente habilidoso quando trabalhado no contexto da disciplina humanística da filosofia. Para o filósofo, a essência da comunidade de investigação deve ser dialógica, reflexiva, problematizadora e democrática.

Assim sendo, mesmo quando os alunos chegarem a alguma conclusão sobre um assunto, esta não deve ser considerada como uma verdade absoluta, devem estar sempre abertos a novas investigações. Isso deve ocorrer principalmente para permitir que a turma compreenda a metodologia que esteve por traz daquela conclusão, ou ainda, despertar a curiosidade e o raciocínio dos alunos realizando deduções e previsões acerca das consequências que os temas abordados sugerirem.

Desta maneira, as escolas são o ponto de partida para um processo de envolvimento ativo com as práticas do julgamento crítico e o julgamento criativo, tornando-se capazes de transformarem nossa sociedade para melhor. A filosofia assume um papel importantíssimo nessa transformação devido ao constante incentivo à autocrítica, pela sua ampla capacidade de desenvolver o pensar e pela importância que o ato de filosofar ser necessário para a sociedade democrática ao formar indivíduos com habilidades de pensamento.

Por fim, avaliamos o trabalho que se encerra com questões em aberto, visto que se trata de um estudo de filosofia nas séries iniciais como propostas para aprimorar o pensamento das crianças através de práticas realizadas na comunidade de investigação filosófica.

Ao introduzir a filosofia como uma ferramenta pedagógica, os alunos têm a oportunidade de expandir suas habilidades de raciocínio, questionamento e compreensão das diferentes perspectivas do mundo.

Além de promover o pensamento crítico, as práticas filosóficas estimulam o diálogo e a participação de todos no mesmo propósito e respeito, permitindo que os estudantes aprendam a lidar com a diversidade de opiniões e valores. A sala de aula

se torna um ambiente de construção coletiva de conhecimento, onde a curiosidade e a investigação são incentivadas. A oportunidade de levar a filosofia em sala de aula não apenas contribui para a formação intelectual dos alunos, mas também fortalece sua capacidade de agir de forma mais consciente e responsável no mundo.

Analisando vivências pessoais enquanto professora, percebemos que a educação enfrenta desafios ao propor atividades que consigam manter os alunos interessados por muito tempo. Diante desse enfrentamento, implementar uma educação filosófica trabalhada na comunidade de investigação pode possibilitar gatilhos para aprendizagens necessárias dentro de um ambiente escolar.

Na contramão da prática na comunidade de investigação para a construção deste trabalho, os professores desconhecem filosofia, em grande parte influenciados por uma experiência acadêmica de filosofia que se restringiu à leitura de textos dos filósofos e às atividades como resumos ou mesmo provas para reproduzir as ideias dos autores. Além disso, em muitos casos, a curiosidade da criança e sua insaciável sede de perguntar incomoda os professores na sua tarefa de ensinar os conteúdos programados. Essas reflexões nos levam a perguntar: por que são poucas as escolas que implementaram no currículo a disciplina da filosofia? Será possível incluir a filosofia nas séries iniciais? Qual a formação dos professores para o ensino de filosofia nas séries iniciais da educação básica?

A proposta metodológica da comunidade de investigação não se restringe especificamente a uma disciplina de nome filosofia, ela pode, desde que seguidos os estágios propostos por Lipman (1995), trazer benefícios para o conhecimento dos nossos alunos; desde que nós como profissionais sejamos professores reflexivos, críticos, éticos, democráticos, abertos ao diálogo.

Enquanto as perguntas colocadas acerca das razões de como se trabalhar uma educação filosófica em sala de aula nas séries iniciais ainda permanecem, as crianças estão perdendo a oportunidade de terem aulas de filosofia com conteúdo que instigue o pensamento criativo, crítico e cuidadoso de nossos alunos.

No entanto, essas características do pensamento podem ser incentivadas ou desenvolvidas em outras disciplinas. Cabe a nós, educadores, percebermos qual a finalidade da educação filosófica em uma sala de aula, sabermos atuar em uma prática de filosofar na comunidade de investigação com as crianças.

O problema ainda permanece nas salas de aulas, implantar uma educação filosófica nas escolas pode estar longe de se concretizar ao se trabalhar o pensar de

nossos alunos. Quem sabe, em um futuro próximo, nossos professores terão a oportunidade de conhecer uma prática fundamentada de aprimoramento do pensar de seus alunos na comunidade de investigação filosófica.

Talvez não seja possível ensinar os alunos a pensar por si, a julgarem, a filosofarem, a criticarem ou a serem criativos, mas certamente a escola deve fazer tudo aquilo que for possível para estimular a prática e o desenvolvimento dessas habilidades.

As aulas com conceitos filosóficos trazem possibilidades ao desenvolver habilidades para o pensar, de se posicionarem sobre o que estão estudando, de encontrarem respostas num trabalho investigativo comunitário, de aprimorar o pensar e tornar seres humanos capazes de pensarem, agirem e refletirem. A função do professor é de estimular a autonomia, o conhecimento quem constrói é o estudante, tanto na perspectiva de Dewey quanto na de Lipman.

Podemos dizer que a proposta de uma educação filosófica de Matthew Lipman é uma concepção consistente pensada para a sala de aula, nas séries iniciais, para o ensino de filosofia nas escolas. Nessa vertente, a educação filosófica considera o processo e também os resultados dos valores éticos do pensar cuidadoso, das bases lógicas do pensar crítico, da criatividade a partir das quais se desenvolve um diálogo entre alunos e professores, mostrando assim uma evolução ao desenvolver habilidades nos alunos das séries iniciais.

A educação proposta por Lipman coloca o filosofar no centro do processo formativo como base para desenvolver um processo de consciência crítica, criativa e cuidadosa nos educadores e nos educandos através da comunidade de investigação como uma possibilidade de romper com a fragmentação dos conteúdos escolares.

O foco da pesquisa foi: o que é a educação para o pensar na comunidade de investigação na perspectiva de Lipman? A resposta é afirmativa, pois, na proposta de Matthew Lipman, criador da filosofia para crianças, a comunidade de investigação é justamente o espaço em que se trabalha o pensar crítico, criativo e cuidadoso. A ideia é que professores e alunos formem um grupo em que todos possam levantar perguntas, dialogar de forma colaborativa, investigar conceitos juntos como amizade, justiça, liberdade, verdade, etc. e construir sentidos coletivamente.

O trabalho dentro dessa comunidade não é apenas de responder a questões, mas de aprender a elaborar problemas e pensar com os outros, testando argumentos, escutando pontos de vista diferentes e construindo novas compreensões.

Portanto, trabalhar na comunidade de investigação de Lipman significa criar um ambiente de diálogo aberto, estimular perguntas em vez de respostas prontas, valorizar o raciocínio dos alunos, acompanhar o grupo em seus diferentes estágios de desenvolvimento desde a escuta até a elaboração de ideias próprias.

A proposta de Lipman oferece dois importantes suportes para transformar a sala de aula: um é a descoberta e indicação de meios de levar a filosofia para a sala de aula, outro, a proposta de comunidade de investigação comprometida com a educação para o pensar crítico, criativo e cuidadoso. Transformar a sala de aula com a educação filosófica é um passo importante para transformar a sociedade rumo a uma democracia investigativa, dialógica, participativa, crítica, criativa e ética. A filosofia é uma sementeira de possibilidades não apenas para melhorar a aprendizagem nas demais disciplinas, mas também para uma escola reflexiva, alegre e inclusiva e uma sociedade que se rege pelos princípios da comunidade de pessoas razoáveis.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, Sandra dos santos; MURARO, Darcísio natal. a experiência de pensar conceitos e o filosofar na infância na perspectiva de Matthew Lipman. **childhood & philosophy**, [S. l.], v. 16, n. 36, p. 01–36, 2020. DOI: 10.12957/childphilo.2020.53655. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/53655>. Acesso em: 10 set. 2024.

CHITOLINA, Claudinei Luiz. **A criança e a educação filosófica**. Maringá-PR: Dentrall Press, 2003.

DEWEY, John. **Como Pensamos**. Tradução de Hay-dée Camargo Campos. 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1979.

LIPMAN, Matthew. **Democracia e Educação**: introdução à Filosofia da Educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

LIPMAN, Matthew. **Experiência E Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1952.

FRANZEN, Cassandra Pereira; NEUBAUER, Vanessa Steigleder; MASTELLA, Veronice; GIACOBBO, Caroline. A Edificação do Pensar Aplicada à Educação para a Cidadania: a filosofia para a educação infantil e acepções acerca da teoria de Matthew Lipman. **XXI Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/seminario/anais/anais-> Acesso em: 19 jun. 2023.

HENNING, Leoni M. P. **Ensino de filosofia desde a infância**: uma lição para a contemporaneidade. **Cadernos do NEFI**, Comunicata.ufpi.com.br, v.3, nº 1, 2023.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para crianças**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

LIMA, Caroliny Santos. **Crianças Filosofando**: uma proposta metodológica de ensino à luz de Matthew Lipman. 2018. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: www.tedeabc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/2301/2/Caroliny%20Santos%20Lima.pdf. Acesso em 04 out. 2023.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à escola**. 3. Ed. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Tradução de Ann Mary Fighieira Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew. **Pimpa**. Manual do professor “em busca do significado”. São Paulo: Interações, 1992.

LIPMAN, Matthew. **Pimpa**. Tradução de Sylvia Judith H. Mandel, 2. ed. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997.

LIPMAN, Matthew; OSCANYAN, Frederick.; SHARP, Ann Margaret. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1998.

MEDEIROS, Alexsandro Melo. **Filosofia para Crianças**: Lipman, Peirce e Sócrates. [vídeo]. Publicado por: canal Sabedoria Política (Pan Sophia), 22 mai. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4SKoEXWEsz0>. Acesso em: 24 set. 2022.

MURARO, Darcísio Natal. **A educação Filosófica**: fundamentos e metodologia. Curitiba: IFEP, 2015.

MURARO, Darcísio Natal; DJU, Antonio Oliveira. O Ensino de Filosofia nos níveis iniciais da Educação Básica: a recepção do paradigma de Matthew Lipman no Brasil. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.38, art.68022, p.1-64, 2024.

MURARO, Darcísio Natal; Sousa, Claudiney José de. O filosofar na educação básica em uma comunidade de investigação. In **Revista do NESEF**. v. 8 – n. 2 – ago./dez. 2019.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da Escola Elza Davantel Cabral**, Faxinal, 1998.

SANTOS, Nilson. **Filosofia para Crianças. Investigação e democracia na escola**. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **A filosofia vai a escola?** Contribuições para a crítica do programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

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

VYGOTSKY, Lev. Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev. Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 198

ANEXOS

7. ANEXOS

ANEXO I

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu, Diana Rogéria Roni de Melo, brasileira, professora, inscrito(a) no CPF/ MF sob o no , abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado **APRIMORAMENTO DO PENSAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DE LIPMAN**, a que tiver acesso nas dependências do Departamento de Educação do Município de Faxinal, sem qualquer uso de equipamentos de fotos e/ou informações que possa prejudicar o andamento da aula.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me em não praticar qualquer informação revelada ou cedida da pesquisa, exposição de imagens, citar nome de menores seja sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios e durante a aplicação do projeto, e/ou posteriormente, não haverá uso de fontes secundárias de dados como relatórios, prontuários ou qualquer outro documento que comprometam algum assunto durante a aula aplicada.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de que sanções judiciais poderão advir.

Faxinal, 31/05/2023

PESQUIZADOR RESPONSÁVEL

Regiane Maria Portela

Diretora

REGIANE MARIA PORTELA

DIRETORA

PORTARIA fij•c23/2022

Escola Municipal Prof. Elza Davantel Cabral - Ensino Fundamental
Rua Jose Martins Vieira, 180 - Centro — Telefone: (43) 3461-4398 e-mail:
escolaelzacabral@hotmail.com CEP: 86840-000 - Faxinal — Paraná

ANEXO II

MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética
em Pesquisa • -CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: APRIMORAMENTO DO PENSAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DE LIPMAN			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 25			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: DIANA ROGERIA RONI DE MELO			
6. CPF.	7. Endereço (Rua, n.º):		
8. Nacionalidade:	9. Telefone:	10. Outro Telefone:	11. Email:
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 22/05/ 2023		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
nome: Universidade Estadual de Londrina – EU		4. filiação: CECA - Departamento de Pós Graduação	

(43) 3371-4338

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: Adriana Regina de Jesus

CPF:

Cargo/Função:

coordenadora

Data: 22 / 05 / 2023

Assina

PATROCINADOR PRINCIPAL Não se aplica.

ANEXO III

Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos elou de Instituição

Ilma. Sra. Coordenadora:

PROFA. DRA. ADRIANA LOURENÇO SOARES RUSSO

COORDENADORA DO COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO
SERES HUMANOS - UEL

Declaramos que nós do(a) Escola Municipal Prof.^a Elza Davantel Cabral estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa **APRIMORAMENTO DO PENSAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DE LIPMAN** sob a responsabilidade de Diana Rogéria Roni de Melo, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Escola Municipal Prof.^a Elza Davantel Cabral.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão com os seguintes alunos: 5^o Ano A, com 25 alunos, Professora Maria Luiza dos Santos.

Bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,


Regiane Maria Portela

Diretora

REGIANE MARIA PORTELA

DIRETORA

PORTARIA fij•c23/2022

Escola Municipal Prof. Elza Davantel Cabral - Ensino Fundamental
Rua Jose Martins Vieira, 180 - Centro — Telefone: (43) 3461-4398 e-mail:
escolaelzacabral@hotmail.com

CEP: 86840-000 - Faxinal — Paraná

Autorização de Funcionamento — Res: 138/99

ANEXO IV



Conselho de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Serres Humanos

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL**



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: APRIMORAMENTO DO PENSAR NAS SÉRIES INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DE LIPMAN

Pesquisador: DIANA ROGERIA RONI DE MELO

Versão: 6

CAAE: 68791123.5.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Departamento de Educação

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 037417/2023

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto foi recebido para análise ética no CEP Universidade Estadual de Londrina - UEL em 17/04/2023 às 09:05.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR **Município:**

Telefone: (43)3371-5455

LONDRINA E-mail: cep268@uel.br

RECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: APRIMORAMENTO DO PENSAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DE LIPMAN

Pesquisador: DIANA ROGERIA RONI DE MELO **Área Temática:**

Versão: 6

CAAE: 68791123.5.0000.5231

Instituição Proponente:

CECA - Departamento de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.186.896

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Folha de Rosto apresentada, datada de 22 de maio de 2023.
- Apresentou TCLE para os pais ou responsáveis pelas crianças.
- Apresentou Termo de Confidencialidade e Sigilo, datado de 20 de maio de 2023.
- Apresentou Declaração de Concordância da Escola Municipal Professora Elza Davantel Cabral, datado de 11 de abril de 2023.
- Apresentou Declaração de Concordância da Escola Municipal Professora Elza Davantel Cabral assinada pela Diretora Regiane Maria Portela, datada de 10 de maio de 2023.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências solicitadas foram providenciadas com clareza e precisão.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresentá-lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;

- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_D O_P ROJETO_2121828.pdf	21/06/2023 11:37:27		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	21/06/2023 11:36:55	DIANA ROGERIA RONI DE MELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CONFIDENCIALIDADE.docx	20/06/2023 13:12:46	DIANA ROGERIA RONI DE MELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_respons.docx	31/05/2023 14:48:19	DIANA ROGERIA RONI DE MELO	Aceito
Outros	termo_sigilo.docx	31/05/2023 14:09:05	DIANA ROGERIA RONI DE MELO	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	23/05/2023 16:18:39	DIANA ROGERIA RONI DE MELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	termoescola.docx	16/05/2023 15:48:26	DIANA ROGERIA RONI DE MELO	Aceito

Ausência				
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_escola.docx	11/05/2023 15:59:12	DIANA ROGERIA RONI DE MELO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_diana.docx	12/04/2023 14:40:05	DIANA ROGERIA RONI DE MELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo.doc	12/04/2023 14:38:23	DIANA ROGERIA RONI DE MELO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	documento_escola.pdf	12/04/2023 14:32:28	DIANA ROGERIA RONI DE MELO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 17 de Julho de 2023

Assinado por:

**Adriana Lourenço Soares Russo
(Coordenador(a))**
