

UNICESUMAR – CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ
PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS
ORGANIZAÇÕES

THALITA BEATRIZ LEVORATO

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS
COMUNIDADES DE INVESTIGAÇÃO DE MATTHEW LIPMAN**

MARINGÁ-PR
2018

THALITA BEATRIZ LEVORATO

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS
COMUNIDADES DE INVESTIGAÇÃO DE MATTHEW LIPMAN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão do Conhecimento nas Organizações do Centro Universitário de Maringá – Unicesumar como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão do Conhecimento nas Organizações.

Linha de pesquisa: *Educação e Conhecimento*

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Aliçandro Bordin
Coorientadora: Profa. Dra. Cláudia Herrero
Martins Menegassi

MARINGÁ-PR
2018

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS COMUNIDADES DE INVESTIGAÇÃO DE MATTHEW LIPMAN

Mestranda: Thalita Beatriz Levorato

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Aliçandro Bordin

Coorientadora: Profa. Dra. Cláudia Herrero Martins
Menegassi

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão do Conhecimento nas Organizações do Centro Universitário de Maringá – Unicesumar como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão do Conhecimento nas Organizações.

Banca examinadora:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Aliçandro Bordin- UNICESUMAR

Membro Interno: Prof. Dr. José Aparecido Pereira- UNICESUMAR

Membro Externo: Alessandro Santos da Rocha- UEM Cianorte

MARINGÁ
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L666c Levorato, Thalita Beatriz.

A construção do conhecimento nas comunidades de investigação de Matthew Limpam / Thalita Beatriz Levorato. – Maringá-PR: UniCesumar, 2018.

94 f. ; 30 cm.

Orientador: Reginaldo Aliçandro Bordin.

Coorientadora: Cláudia Herrero Martins Menegassi.

Dissertação (mestrado) – UNICESUMAR - Centro Universitário de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações, 2018.

1. Conhecimento. 2. Educação. 3. Filosofia para crianças. 4. Interdisciplinar. I. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

THALITA BEATRIZ LEVORATO

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS COMUNIDADES DE INVESTIGAÇÃO DE MATTHEW LIPMAN

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Gestão do Conhecimento nas Organizações - linha de pesquisa “Educação e Conhecimento”, do Centro universitário UNICESUMAR, pela seguinte banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Aliçandro Bordin- UNICESUMAR

Membro Interno: Prof. Dr. José Aparecido Pereira- UNICESUMAR

Membro Externo: Alessandro Santos da Rocha- UEM Cianorte

Maringá, 12 de março de 2018.

AGRADECIMENTOS

Devo meus sinceros agradecimentos àqueles que, de alguma forma, colaboraram para a conclusão desse trabalho. Primeiramente, sou grata a Deus que me capacitou, me deu forças e me permitiu estar no mestrado.

Agradeço ao Programa de Bolsas do Unicesumar que me concedeu a bolsa integral para realização do Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações. Também merecem agradecimentos os colaboradores do corpo docente e secretaria da pós-graduação dessa instituição que sempre se mostraram dispostos e prontos para auxiliar no que fosse possível.

Meus agradecimentos são dedicados aos meus pais, esposo, familiares e amigos que me incentivaram, compreenderam minha ausência e dedicação voltada para o mestrado nesse período e foram a base para que essa etapa fosse concluída.

Agradeço os professores do Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações do Unicesumar que, por meio de seu excelente trabalho e dedicação, me permitiram uma formação muito mais abrangente, de áreas ainda desconhecidas na minha vida acadêmica e de aprofundamento daquelas mais próximas.

Em especial, agradeço aos professores Cláudia Herrero Martins Menegassi e José Aparecido Pereira pelas recomendações que fizeram na banca de defesa do projeto de mestrado, responsáveis pelo encaminhamento e desenvolvimento dessa dissertação.

Finalmente, meus agradecimentos são dedicados ao meu orientador, Reginaldo Aliçandro Bordin, quem me apresentou o Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, proposta da qual faz parte o objeto central dessa pesquisa, as Comunidades de Investigação. Agradeço pela orientação para o desenvolvimento e conclusão dessa pesquisa, pela dedicação e pelo esforço que destinou para que eu conseguisse adotar um posicionamento mais crítico e uma postura mais analítica diante da escrita desse trabalho.

RESUMO

O tema central deste estudo são as Comunidades de Investigação do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. O objetivo geral da pesquisa foi investigar as possíveis contribuições do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman para a construção do conhecimento a partir das Comunidades de Investigação. Os temas que envolveram as discussões deste estudo foram tratados por meio de uma revisão analítica das bibliografias que contemplaram os assuntos envolvidos. A relevância do tema está no pioneirismo de Lipman e sua confiança nas possibilidades cognitivas das crianças. Além disso, trata-se de uma proposta que foi aceita e aderida por uma quantidade significativa de estudiosos cujas produções demonstram a variedade pedagógica de Lipman. O programa, também conhecido como Educação para o Pensar, é referência central no que diz respeito a uma Filosofia para crianças que Lipman criou enquanto reação ao que considerava ser ensino tradicional. Ele compreendeu que esse modelo de formação não valorizava a capacidade reflexiva e crítica dos alunos, motivo de elaborar uma proposta respaldada na tradição filosófica. Para tanto, o criador da proposta formulou um currículo diferenciado e interdisciplinar, elaborou o material didático do programa, as chamadas Novelas Filosóficas e, ainda, criou uma metodologia para aplicação, as Comunidades de Investigação. A proposta desse autor objetiva o desenvolvimento das habilidades do raciocínio. Para isso, temas filosóficos são apresentados nas novelas e discutidos nas Comunidades de Investigação por meio da investigação filosófica. É por meio do diálogo investigativo que as habilidades do raciocínio são desenvolvidas e a construção de conhecimento se torna possível.

Palavras-chave: Conhecimento; Educação; Filosofia para Crianças; Interdisciplinar.

ABSTRACT

The central theme of the study are as Communities of Inquiry of the Philosophy Program for Children by Matthew Lipman. The general objective of the research was to investigate the possible contributions of Matthew Lipman's Philosophy Program for Children for the construction of knowledge from the Communities of Inquiry. The topics that involved the discussions of this study were treated through an analytical review of book references that contemplated the subjects involved. The relevance of the theme lies in Lipman's pioneering spirit and his confidence in children's cognitive possibilities. Furthermore, his research is a proposal that has been accepted and applied by a significant number of scholars whose productions demonstrate Lipman's pedagogical variety. The program, also known as Education for Thought, is a central reference regarding the philosophy for children that Lipman created as a response to what he considered to be traditional teaching. He understood that this training model did not value the reflective and critical capacity of the students; therefore it became a reason for elaborating a proposal supported by the philosophical tradition. To do so, the creator of the proposal formulated a differentiated and interdisciplinary curriculum, thus, elaborated the didactic material of the program, the so-called Philosophical Novels, and also came up with a methodology for application, the Communities of Inquiry. The author's proposition focuses on improving the ability of reasoning. For this, philosophical themes are presented through the novels and discussed in the Communities of Inquiry through philosophical investigation. It is through the investigative dialogue that the reasoning skills are developed and the construction of knowledge becomes possible.

Keywords: Knowledge; Education; Philosophy for children; Interdisciplinary.

LISTA DE SIGLAS

APO	<i>Asian Productivity Organization</i>
CBFC	Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GC	Gestão do Conhecimento
IAPC	<i>Institute for the Advancement of Philosophy for Children</i>
IFEP	Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar
LDB	Leis de Diretrizes e Bases Curricular Brasileira
PFC	Programa de Filosofia para Crianças
PPGGCO	Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UNICESUMAR	Centro Universitário de Maringá

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A CONCEPÇÃO DO CONHECIMENTO DO PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE LIPMAN	17
2.1 UMA DISCUSSÃO PRELIMINAR SOBRE O CONHECIMENTO	17
2.2 O ENSINO DE FILOSOFIA NO PROGRAMA LIPMANIANO	22
2.3 AS INFLUÊNCIAS DA FILOSOFIA CLÁSSICA EM LIPMAN	29
2.4 AS INFLUÊNCIAS DO PRAGMATISMO EM LIPMAN	34
3 FILOSOFIA PARA CRIANÇAS EM MATTHEW LIPMAN	42
3.1 O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS, UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O PENSAR	42
3.2 MATERIAL DIDÁTICO: AS NOVELAS FILOSÓFICAS COMO INSTRUMENTO PARA O CONHECIMENTO	49
3.3 O PAPEL DO PROFESSOR E DO ALUNO, SEGUNDO LIPMAN	55
4 AS COMUNIDADES COMO POSSIBILIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS	60
4.1 AS COMUNIDADES DE PRÁTICA DA GESTÃO DO CONHECIMENTO	61
4.2 AS COMUNIDADES DE INVESTIGAÇÃO DE LIPMAN	64
4.3 O CONHECIMENTO NO PFC: O PENSAR PARA LIPMAN	68
4.3.1 Habilidades do raciocínio no PFC	69
4.3.2 A linguagem e o desenvolvimento do raciocínio	74
4.4 O PENSAR BEM E A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	87

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira é um tema que está em constante debate entre educadores e pesquisadores em se tratando da qualidade do ensino e desempenho dos alunos. Nesse cenário, os resultados das avaliações oficiais (Prova Brasil, Provinha Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM) demonstram que a educação brasileira vem fracassando no que diz respeito a uma formação integral dos sujeitos e, conseqüentemente, na construção de conhecimentos. Diante disso, o *Programa de Filosofia para Crianças* de Matthew Lipman, pode ser considerado uma proposta inovadora, já que propõe uma formação voltada para o desenvolvimento das habilidades do raciocínio e de um pensar crítico, reflexivo e investigativo, requisitos para uma educação de qualidade.

Muito se discute a respeito da necessidade em formar cidadãos críticos, ativos, capazes de aprender permanentemente e se adaptar a diferentes contextos. Isso se deve às novas exigências da sociedade contemporânea, responsável por mudanças significativas em diversos segmentos, inclusive na educação. Entretanto, o que se presencia no Brasil são algumas crianças com mais de oito anos que não sabem ler e calcular e que, conseqüentemente, também não desenvolveram suas habilidades do raciocínio. O resultado disso é a formação de um grande número de analfabetos funcionais, alunos esses que, apesar de fazerem uso dos sistemas de leitura, escrita e cálculo, não são capazes de realizar ações mais complexas como fazer interpretações, analisar contextos, empregar uso devido daquilo que “aprendem”, entre outros. Contudo, representam o modelo de aluno que está ingressando nas universidades. Diante disso, é indiscutível o tipo de profissional que se forma e que virá a se formar nas próximas décadas.

Nesse sentido, pensar uma educação para além da que está posta é algo que muitos educadores vêm tentando fazer. Lipman é um exemplo entre aqueles que, insatisfeitos com a educação, resolveu agir buscando uma solução para os problemas apresentados na educação de seu país e que também se aplicam ao Brasil. Em face da realidade que tinha, o filósofo americano vislumbrou na tradição filosófica a possibilidade de superar os limites de uma formação que tomava por precária: buscou aproximar a Filosofia das crianças enquanto meio para formar um pensamento crítico, reflexivo e investigativo desde a infância. Assim, Lipman

elaborou sua proposta formativa com o objetivo de iniciar as crianças em um pensar filosófico desde o início de sua educação escolar. Em se tratando de Filosofia para crianças, Matthew Lipman e seu *Programa de Filosofia para Crianças*, são as referências centrais.

Ao fazer menção aos termos *Filosofia para Crianças* muitas coisas podem ser imaginadas por aqueles que desconhecem Lipman e os adeptos de sua proposta. Tratam-se de dois polos que, a princípio, podem ser vistos como distintos, desconexos e até mesmo incompatíveis. Enquanto a Filosofia se caracteriza por sua complexidade, o termo crianças remete ao brincar e ao lúdico. Pensando por essa perspectiva parece difícil associar Filosofia e crianças. Entretanto, aqueles que conhecem a proposta de Lipman conseguem perceber essa ligação entre Filosofia e crianças por outras vertentes como, por exemplo, para o desenvolvimento da racionalidade, do pensamento autônomo, da comunicação e/ou linguagem, das habilidades lógicas, entre muitas outras.

O *Programa de Filosofia para Crianças* foi criado por Lipman na década de 60, nos Estados Unidos. Com o decorrer dos anos essa proposta se transformou em um movimento mundial, com organizações espalhadas em diversos países. Em suma, o programa envolve o uso de um material didático específico para a Educação Básica, formado por livros denominados *romances* ou *Novelas Filosóficas* que são embasados em temas filosóficos. A utilização desse material requer uma metodologia também específica chamada de *Comunidade de Investigação* na qual o professor e os alunos dialogam de forma investigativa sobre as *Novelas Filosóficas*. A prática dos professores é orientada ainda por um manual de instrução para cada uma das literaturas e exige uma formação específica voltada para o trabalho com o programa.

Apesar de o *Programa de Filosofia para Crianças* ser inovador em relação às concepções já existentes, Lipman fundamentou suas ideias em diferentes correntes filosóficas, entre elas, a Filosofia Clássica de Sócrates e o pragmatismo de John Dewey.

Na proposta de Lipman, ao transformar-se em uma *Comunidade de Investigação*, a sala de aula se torna um espaço de incentivo ao diálogo filosófico por meio dos temas filosóficos presentes nas *Novelas Filosóficas*. De acordo com Lipman, Sharp e Oscanyan (2006) é o diálogo filosófico que se desenvolve nessas comunidades que possibilita a construção do conhecimento. Por meio dele as

crianças fazem perguntas, levantam hipóteses, chegam a conclusões e, a partir disso, são capazes de elaborar classificações e analisar ambiguidades, ou seja, desenvolvem o *pensar bem* com base na Filosofia.

Em seu programa, Lipman (1990), concebe a Filosofia como uma forma de saber responsável pelo desenvolvimento do pensamento, sem a Filosofia e seus pressupostos, a tendência da educação é o fracasso. Além disso, Lipman (2001) compreende a Filosofia como essencial para que as crianças sejam capazes de enfrentar a descontinuidade e a fragmentação das disciplinas escolares. Para o autor, a falta de atitudes que possibilitem a interdisciplinaridade nas experiências educacionais é um dos maiores problemas da educação. Sendo assim, por ser a Filosofia responsável por favorecer o desenvolvimento de uma atitude questionadora nos alunos, estaria nela a solução para o estabelecimento da continuidade necessária para a educação.

Embora tenha percebido na Filosofia inúmeras contribuições para o desenvolvimento do *pensar bem*, o criador do *Programa de Filosofia para Crianças* não a considerou como a salvação para a educação. De acordo com Lipman (2001), não é a Filosofia a única responsável pelo desenvolvimento desse tipo de pensar mas também a metodologia das *Comunidade de Investigação*. Essa metodologia voltada para o ensino de Filosofia, na proposta de Lipman, envolve o diálogo investigativo/filosófico enquanto estrutura para as discussões dos conteúdos e pode ser utilizada com todas as disciplinas a fim de desenvolver o debate e a reflexão.

A relevância do tema em questão está no pioneirismo de Lipman e sua confiança nas possibilidades cognitivas das crianças. Matthew Lipman e seu *Programa de Filosofia para Crianças*, são as referências centrais no que envolve uma Filosofia específica para crianças. Além disso, sua proposta foi aceita e aderida por vários países, o que lhe concede uma reputação privilegiada. Também caracteriza-se como relevante por ser um tema que tem como cerne de discussão o conhecimento. À medida que ganha lugar de destaque, para além da educação, em áreas como a economia, a administração, entre outras diversas, o conhecimento passa a ser um assunto de importância inquestionável.

Justifica-se esse trabalho, na perspectiva da Gestão do Conhecimento (GC), pela relevância do estudo de uma de suas importantes ferramentas, as comunidades. Tal como proposto no *Programa de Filosofia para Crianças*, o uso de *Comunidades de Investigação* favorece um ambiente de aprendizagem coletiva por

meio de uma postura ativa dos participantes no compartilhamento de informações, ideias, pontos de vista e experiências, mesmo objetivo compreendido pela Gestão do Conhecimento para o uso das comunidades. As Comunidades de Prática ou Comunidades Virtuais de Prática, são muito discutidas na Gestão do Conhecimento. De acordo com a *Asian Productivity Organization* (APO, 2010), essas comunidades envolvem grupos de pessoas que compartilham de um interesse comum. Entre outras funções, elas oportunizam a troca de práticas sobre um tema e o compartilhamento de habilidades e conhecimentos. Além disso, para manter o bom funcionamento das Comunidades de Prática é necessária a participação ativa dos membros. Todos esses objetivos parecem estar em conformidade com as comunidades sugeridas por Lipman.

A relevância pessoal dessa pesquisa está relacionada à inquietação que todo educador tem, ou deveria ter, sobre a situação educacional do país. Trata-se, do aprofundamento sobre estudos já desenvolvidos que, ao que tudo indica, poderia melhorar em muito o desenvolvimento cognitivo das crianças e formar adultos pensantes e que saibam elaborar conhecimentos sistemáticos e rigorosos sobre o mundo, a sociedade em seus diversos aspectos e a si mesmos.

Esse estudo desenvolveu-se no Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações (PPGGCO), do Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR). A área da Gestão do Conhecimento, na qual esse programa foi concebido, é organizada com vistas a responder as exigências do contexto contemporâneo que voltam-se, especialmente, para a informação e o conhecimento. Seu objetivo é a busca por soluções científicas e tecnológicas dos processos de implementação da gestão orientados pelo conhecimento. Nesse sentido, o programa busca uma abordagem interdisciplinar nas áreas de gestão, educação, tecnologia e outras áreas correspondentes.

O PPGGCO ainda é dividido em duas linhas de pesquisa: organizações e conhecimento e educação e conhecimento. A linha de pesquisa que envolve a educação, da qual esse estudo faz parte, objetiva a investigação dos pressupostos teóricos tanto do conhecimento quanto da educação. Envolve ainda a análise e a compreensão dos processos de formação, da interface entre ciência e gestão, as políticas públicas, a tecnologia e a inovação na educação. Nesse sentido, a aderência dessa dissertação à proposta do PPGGCO pode ser evidenciada na

investigação dos pressupostos teóricos do conhecimento e da educação, bem como na compreensão dos processos de formação.

Ao tratar dos temas “Filosofia” e “educação” pode parecer difícil o estabelecimento de uma relação com a *Gestão do Conhecimento nas Organizações*. Contudo, a Gestão do Conhecimento envolve, como o próprio nome diz, o gerenciamento do conhecimento, isso requer o pensar sobre o conhecimento em si. A Filosofia, por sua vez, propõe-se à produção de um tipo de saber, da prática do pensamento, o que se relaciona diretamente ao conhecimento. Assim, no contexto das mudanças sociais, econômicas e políticas, entende-se que a educação assumiu características que a colocaram em sintonia com a Filosofia e com o conhecimento e portanto, também com a Gestão do Conhecimento.

Vale ressaltar que a abordagem dessa pesquisa diz respeito ao objeto central da *Gestão do Conhecimento nas Organizações*, o conhecimento. Embora seja evidente que a educação possa ser considerada um campo de aplicação dos processos de GC relacionados a organizações, ressalta-se a importância do próprio produto das instituições escolares que é o conhecimento. Nesse sentido, apesar do fato de que escolas muitas vezes utilizam-se de práticas administrativas e funcionam tal qual uma empresa no que diz respeito aos aspectos contábeis, financeiros e de recursos humanos, evidencia-se a importância da linha da educação no PPGCO tratar da perspectiva do conhecimento, que na educação representa, entre outras coisas, a prática educativa ou ensino propriamente dito.

Diante dessas constatações, o objetivo geral desse estudo foi investigar as possíveis contribuições do *Programa de Filosofia para Crianças* de Matthew Lipman para a construção do conhecimento a partir das *Comunidades de Investigação*. O escopo da pesquisa, portanto, envolve categorias fundamentais entre as quais a do Conhecimento, Educação e *Filosofia para Crianças*. Para analisá-las e alcançar o objetivo geral, três objetivos específicos foram determinados.

O primeiro objetivo buscou identificar as concepções de conhecimento historicamente construídas. O segundo, envolveu a apresentação da proposta de *Filosofia para Crianças* de Matthew Lipman abordando as características do programa elaborado pelo autor, o material didático e o papel do professor e dos alunos nesse proposta para a construção do conhecimento. O terceiro tratou da análise das possíveis contribuições do uso de comunidades para a construção de conhecimentos, em especial, as *Comunidades de Investigação*.

Diante desses objetivos, o problema de pesquisa define-se: Como as *Comunidades de Investigação* do *Programa de Filosofia para Crianças* de Lipman podem contribuir na construção de conhecimentos?

A fim de cumprir com os requisitos necessários de uma pesquisa, cumpre indicar a metodologia seguida, bem como os procedimentos adotados para sua realização. Todos os temas foram analisados por meio de uma revisão analítica de bibliografias sobre os assuntos, principalmente com as obras de destaque de Matthew Lipman: *A Filosofia vai à escola* (1990), *A Comunidade de Investigação e o raciocínio crítico* (1995), *O pensar na educação* (2001) e *Filosofia na sala de aula* (2006). Além dos livros para fundamentação histórica do tema e levantamento das bases teóricas, o estudo contemplou teses, dissertações e artigos para complementação bibliográfica.

Sobre às etapas desse estudo, ao considerar essa introdução como primeiro capítulo do trabalho, pode-se indicar que o segundo capítulo buscou atender ao primeiro objetivo específico. Para isso, tratou da identificação de algumas concepções de conhecimento historicamente construídas. Nela foi possível discutir o surgimento das preocupações com o problema do conhecimento até discussões mais recentes que adentraram no problema do conhecimento investigado por Lipman. Devido à ênfase dada pelo autor para a Filosofia como uma forma de saber no PFC, seu ensino também foi tratado neste item. Posteriormente a isso, foram abordadas as influências da Filosofia Clássica, em especial de Sócrates, e do pragmatismo, sobretudo de Dewey, na proposta de Lipman.

O terceiro capítulo, atendendo ao segundo objetivo específico, apresentou a proposta de *Filosofia para Crianças* de Matthew Lipman. Para tanto, foram abordadas, primeiramente, as características do programa elaborado pelo autor em que se ressaltou a motivação de sua criação, sua propagação pelo mundo e os posicionamentos de alguns autores em relação ao PFC. Esse capítulo também tratou do material didático criado por Lipman, as chamadas *Novelas Filosóficas*. Sobre esse assunto, discutiu-se o afastamento que o autor buscou manter do material convencional, a nova abordagem proposta por ele nessas narrativas, a estruturação desse material e sobre as novelas produzidas pelo criador do programa. Além disso, adentrou-se no novo papel sugerido por Lipman para professor e alunos em sua proposta. Foram discutidas novas atribuições para o

professor e a necessidade de uma formação específica para isso. Sobre o aluno, destacou-se um papel mais ativo para essa proposta.

O quarto e último capítulo, em busca de alcançar o terceiro objetivo específico, tratou da análise das possíveis contribuições do uso de comunidades para a construção de conhecimentos, em especial, as *Comunidades de Investigação do Programa de Filosofia para Crianças*. Portanto, um primeiro momento foi dedicado para a apresentação dessas comunidades. Em seguida, se fez necessário o estabelecimento de uma discussão a respeito das diferentes formas de pensamento cujo programa se propõe a favorecer, o que determinou tratar de assuntos como habilidades do raciocínio e a linguagem no desenvolvimento do raciocínio. Para além disso, evidenciou-se as habilidades do pensamento desenvolvidas nas *Comunidades de Investigação* que favorecem a construção do conhecimento.

2 A CONCEPÇÃO DO CONHECIMENTO DO PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE LIPMAN

O *Programa de Filosofia para Crianças (PFC)*¹ criado por Matthew Lipman² pode ser considerado uma metodologia inovadora para o desenvolvimento do pensamento. Sua proposta contempla um currículo específico, um material didático composto por narrativas chamadas de *Novelas Filosóficas* e uma metodologia própria nomeada de *Comunidades de Investigação*. As novelas são baseadas em temas filosóficos que são discutidos em um diálogo investigativo proporcionado nas *Comunidades de Investigação*. Essas discussões objetivam o desenvolvimento de habilidades do pensamento nas crianças para que, por si mesmas, sejam capazes de construir seus conhecimentos. Para a compreender a construção do conhecimento nas *Comunidades de Investigação*, que ocorre por meio do ensino de Filosofia, é indispensável, primeiramente, discutir as concepções de conhecimento historicamente estabelecidas bem como sobre o ensino de Filosofia. Também é preciso definir alguns pressupostos que serviram de base para o autor fundamentar sua proposta, entre eles, a influência da Filosofia Clássica, com destaque à Sócrates³, e o pragmatismo de John Dewey⁴.

2.1 UMA DISCUSSÃO PRELIMINAR SOBRE O CONHECIMENTO

O problema do conhecimento parece ter sido uma das discussões mais interessantes e relevantes na história do pensamento, em particular o filosófico. Em

¹ Sigla que será adotada para se referir ao *Programa de Filosofia para Crianças*.

² Matthew Lipman (1923-2010) foi um filósofo americano que estudou nas universidades americanas de Stanford e Columbia, na Sorbonne em Paris, na Universidade da Áustria e defendeu sua tese de Ph.D em Filosofia em Columbia. Foi professor universitário e atuou também na educação de adultos. Além disso, foi presidente do Departamento Geral de Educação na Universidade de Columbia. Disponível em: <http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=92&Itemid=134>. Acesso em: 13 maio 2017.

³ Sócrates é considerado patrono da Filosofia, afirmou que a primeira verdade estaria na frase: “sei que nada sei” (CHAUÍ, 2000).

⁴ John Dewey (1859-1952) teve sua trajetória acadêmica e profissional trilhada por diferentes Universidades nos Estados Unidos, como Universidade de Johns Hopkins, Universidade de Michigan, Universidade de Chicago e Universidade de Columbia. Atuou também defendendo as causas políticas como direitos dos negros, direito ao voto feminino e ampliação de escolas públicas (GALIANI, 2014).

todas as épocas ele aparece como um problema relevante: nos antigos mitos gregos era a tentativa de explicar os fenômenos divinos e humanos; no filosófico, era a busca sistemática para responder o que a curiosidade instigava. Tudo indica que esse modo de conhecer ganhou maior relevância, a ponto de influenciar épocas, modificar a maneira de resolver problemas, a educação, a ciência, as artes, enfim, o modo como se vive. Dada a sua importância e modificação ao longo dos séculos, o conhecimento, enquanto produto humano, ainda desperta interesses em muitas áreas do saber, a exemplo da psicologia e, no presente momento, a Gestão do Conhecimento.

Com lugar de destaque em inúmeros contextos, não só o conceito de conhecimento entra em discussão, como também os aspectos que o rodeiam são questionados: a educação, como está estruturada, permite a formação de sujeitos críticos? O ensino leva à construção de conhecimentos significativos? Professores e alunos participam desse processo de forma efetiva? As metodologias adotadas favorecem a construção de conhecimentos?

Muitos pesquisadores se dedicaram a responder esses questionamentos, o que mostra a profundidade desse tipo de reflexão. Ao se juntar a essa investigação, Lipman elaborou um modelo de educação filosófica que manteve o espírito interdisciplinar da discussão e, por meio do qual, encaminhou em seus principais livros. Seguindo essa tradição, Lipman, para fundamentar seu programa de ensino para o pensamento, dialogou com importantes representantes da Filosofia Clássica, entre os quais, o pensamento de Sócrates e da tradição por ele inspirada.

Os problemas que circundam o conhecimento passaram a ser temas das discussões filosóficas na Grécia Clássica em meados do século V a.C. Os questionamentos se davam sobre as formas de conhecimento, sobretudo o conhecimento mítico-religioso que a tradição homérica⁵ propagou. Diferentemente a Filosofia se posicionou a favor dos meios racionais para justificar os problemas, principalmente o princípio de todas as coisas que os pré-socráticos⁶ se dedicaram. Esses ilustres representantes da Filosofia especulativa sugerem uma nova posição em face dos problemas que buscavam responder.

⁵ Período que corresponde aos 400 anos em que a Grécia foi narrada por Homero por meios das obras *Ilíada* e *Odisséia* (CHAUÍ, 2000).

⁶ Filósofos que se preocuparam com a origem do mundo e a transformação da natureza do fim do século VII ao fim do século V a.C. Entre alguns de seus representantes destacam-se Tales de Mileto, Heráclito, Pitágoras e Parmênides (CHAUÍ, 2000).

A esse respeito, no livro *Convite à Filosofia*, Chauí (2000) discorre sobre o surgimento das inquietações relacionadas ao conhecimento na Filosofia. Segundo a autora, os primeiros filósofos, os pré-socráticos, não se preocuparam com o conhecimento em si, mas partiam da ideia de que os seres humanos podiam conhecer. Contudo, a autora evidencia a existência de preocupações com a possibilidade e a capacidade do sujeito de conhecer.

Foram a partir dessas inquietações que Chauí (2000) afirma o surgimento de outras duas atitudes filosóficas na Grécia Clássica: a dos sofistas⁷ e de Sócrates. Os primeiros chegaram a conclusão da impossibilidade do conhecimento do Ser, isto é, das formas metafísicas e de uma verdade universal, e voltaram-se em defesa da existência de opiniões subjetivas sobre a realidade. Por outro lado, Sócrates declarou que a verdade pode ser conhecida pelo pensamento à medida que as ilusões dos sentidos e das opiniões forem eliminadas. Sendo assim, conhecer seria superar as aparências, opiniões e pontos de vista individuais e voltar-se às essências, aos conceitos e às ideias universais.

Posteriormente às discussões dos filósofos gregos, outros princípios sobre o conhecimentos foram discutidos com o passar do séculos. Na Filosofia Moderna, conforme Zilles (1973), o problema do conhecimento passou a ser considerado o aspecto central da Filosofia. A explicação da realidade começa a ser justificada pelo método das ciências experimentais e racionais por meio da análise e verificação científica ou critérios matemáticos. A racionalidade e a objetividade passam a ser critérios para um novo comportamento representado pela crítica.

Outra concepção na qual Lipman se fundamentou parte da Filosofia Contemporânea, especialmente de princípios pragmáticos. Ao discorrer sobre a centralidade da Filosofia no período contemporâneo, Oliveira (1996) orienta para a ênfase concedida à linguagem percebida, a partir de então, como esfera dos fundamentos do pensar. O autor afirma a ocorrência de uma reviravolta na própria Filosofia que resultou em uma nova maneira de entendimento da Filosofia em si e de seus procedimentos que passaram a envolver perguntas filosóficas. Diferente dos questionamentos da Filosofia Moderna que voltam-se para a reflexão dos

⁷ Sofistas: primeiros filósofos do período socrático. Seus principais representantes são Protágoras de Abdera, Górgias de Leontini e Isócrates de Atenas (CHAUÍ, 2000).

procedimentos do conhecer, a contemporaneidade ocupou-se da pergunta pela linguagem como expressividade do mundo.

O conhecimento do qual se preocupou a Filosofia desde seu surgimento representa o conhecimento filosófico. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), esse conhecimento é caracterizado pelo uso da razão pura em busca do certo e errado. Utiliza-se de hipóteses baseadas em experiências que não são constatáveis por não passarem por experimentação e, por isso, não podem ser confirmados e nem descartados. Contudo, esses autores afirmam que o conhecimento filosófico representa um tipo de conhecimento entre os quatro existentes, os demais são os conhecimentos popular, religioso e científico. O popular, também chamado de senso comum, caracteriza-se por ser pessoal e transmitido entre os sujeitos de geração para geração por meio de experiências pessoais ou imitação. É subjetivo e considerado inexato pelo fato de se relacionar às experiências e emoções. Já o conhecimento religioso, conhecido também por teológico, envolve a fé e doutrinas sagradas que são reveladas pelo sobrenatural e fundamentadas em textos sagrados. Por esse motivo são considerados inquestionáveis para os religiosos, que dispensam a necessidade de evidências. Em relação ao conhecimento científico, é aquele cujo valor é considerado real por ter passado pelo processo de experimentação. Além disso, é sistematizado por ser ordenado logicamente e poder resultar em teorias.

Na educação escolar contemporânea o conhecimento enfatizado é o conhecimento científico, o que não descarta a importância de outros conhecimentos tanto para formação escolar quanto em diferentes contextos na vida dos estudantes. Esse conhecimento científico, considerado como formal, segundo Mansano Neto e Azevedo (2002), é representado nas instituições de ensino por todo conhecimento envolvido nos processos de ensino-aprendizagem, e não apenas naquilo que é ofertado aos alunos.

O conhecimento das instituições de ensino abrange inclusive os saberes dos professores. De acordo com Gallucci (2007), nessas instituições, o conhecimento também equivale ao *know-how* (saber como fazer) dos professores. Isso representa todos os aspectos que se relacionam ao docente, como sua formação, a didática que ele adota nas aulas, a condução a qual encaminha a aula, seu relacionamento com os alunos, os meios utilizados para avaliação, entre outros.

Para além dessas concepções de conhecimento, uma nova perspectiva é a dos setores da administração. Esta inclui outras noções tais como as definições de dados, informações e conhecimento, que muitas vezes são entendidos como sinônimos mas possuem diferentes significados, apesar da relação existente entre eles. Carvalho (2012) esclarece as distinções entre os três elementos. De acordo com suas considerações, os dados são as noções menores e mais simples em relação aos demais elementos. São isolados em si, por isso tornam-se indivisíveis e fáceis de serem deslocados. Além disso, são como registros de um evento, e desta forma não possuem um significado e não informam. Já as informações são resultados da conversão entre os dados, ou seja, envolvem um conjunto de dados que necessariamente precisa fazer parte de um contexto a ser interpretado pelos indivíduos. É nesse sentido que as informações são consideradas significativas. Após o processamento de seus significados por parte dos sujeitos, as informações causam alterações nos seus comportamentos, o que resulta no conhecimento. Em outras palavras, as informações são absorvidas e, a partir da interação com as experiências, crenças, valores e processos mentais, convertem-se em conhecimento.

É nesse entendimento que Almeida (2008) afirma que o conhecimento abrange uma série de processos do pensamento que envolvem, entre outras possibilidades, o estabelecimento de ligações e a observação de relações ou distinções entre os dados. Além disso, busca indicações que evidenciem existência de informações sobre o assunto:

Conhecimento é tratamento de informações. É o resultado de uma ação e de um trabalho ao mesmo tempo árduo e prazeroso do pensamento para estabelecer elos entre os dados, observar aproximações e afastamentos, procurar encaixes entre indícios e sinais que reconhecemos como informações sobre um fenômeno, um problema, um tema (ALMEIDA, 2008, p.46)

Na perspectiva mercadológica, Bernheim e Chauí (2008) chamam a atenção para a tendência da redução do conhecimento a uma mera mercadoria sujeita às leis de mercado. Segundo os autores, isso ocorre porque o conhecimento passou a significar uma importante fonte de vantagem competitiva e de poder bem como, tomou uma posição central nos processos de produção e, por isso, integra-se ao próprio capital:

[...] a *sociedade do conhecimento* é governada pela lógica de mercado (sobretudo o financeiro), de tal modo que não é propícia nem favorável à ação política da sociedade civil e à promoção efetiva da informação e do conhecimento necessários para a vida social e cultural (BERNHEIM E CHAUÍ, 2008, p.7)

Desse ponto de vista a tendência está em privilegiar os aspectos mercadológicos e utilitários do conhecimento por meio do qual ocorre a valorização da vida produtiva em detrimento da especulativa ou filosófica. Essa constatação orienta para a compreensão de que a formação intelectual passa a ser substituída por um ensino de massa que visa a formação e treinamento para o trabalho. A metodologia que ampara essa proposta dedica-se a formar um aluno autoaprendente, sujeito de sua aprendizagem, o que, no entanto, leva a uma aprendizagem que não ultrapassa o nível da memorização e de um ensino fundamentado mais na reprodução de informações coletadas do que na análise crítica delas.

É também diante dessa verificação que Almeida (2008) denomina os chamados “alunos-bancos-de-dados”. De acordo com a autora, as escolas e universidades da sociedade capitalista estão formando alunos que não são incentivados a pensar sobre os conteúdos, estabelecer relações e fazer conexões. Nesse ensino os conteúdos são apenas “repassados” e não ocorre a construção do conhecimento. Sendo assim, os discentes tornam-se possuidores de amplo banco de dados e informações mas não possuem capacidades intelectuais para articulá-los.

Ao considerar o rumo pelo qual o conhecimento se encaminhou desde seus primórdios na Filosofia até a educação contemporânea de caráter utilitarista, fica evidente a necessidade de uma formação que contemple a criticidade, a reflexão, a consciência, a cidadania, entre outras questões. Junto a essa constatação, Lipman deu sua contribuição ao elaborar uma proposta educacional que enfatiza o raciocínio e a capacidade do pensamento por meio do ensino de Filosofia nas *Comunidades de Investigação*. Mas, afinal, por que a Filosofia?

2.2 O ENSINO DE FILOSOFIA NO PROGRAMA LIPMANIANO

No contexto de diferentes concepções de conhecimento, Lipman privilegiou aquele responsável pelo desenvolvimento das habilidades do raciocínio, o conhecimento filosófico. Para ele, esse tipo de conhecimento iria permitir uma formação educacional mais adequada cujo trabalho precisaria ser iniciado desde o início da escolarização. No entendimento de Lipman (1990), a Filosofia é a forma de saber que pode ser considerada como aquela que verdadeiramente faz os alunos pensarem. Esse pensar diz respeito até mesmo sobre outras disciplinas, sobre o esclarecimento de lacunas, sobre a busca de novas respostas, entre outras questões. Para o autor, sem a Filosofia e seus pressupostos a tendência da educação é o fracasso.

Para compreender os motivos que conferem a Filosofia essa importância no que diz respeito a educação de qualidade, cabe fazer o uso do questionamento levantado por Lorieri (2002, p. 34) no livro *Filosofia: fundamentos e métodos*: “[...] a Filosofia é uma das formas de conhecimento. Mas o que a caracteriza como igual e, principalmente, como diferente das demais?”. O autor responde sua indagação justificando que a Filosofia é igual às demais formas de conhecimento por buscar respostas para os problemas que os seres humanos enfrentam no decorrer de suas vidas. A diferença evidenciada por ele é que a Filosofia utilizou de maneiras próprias relativas à compreensão do ato de conhecer, as quais não são definitivas.

Deste modo, é relevante considerar algumas das especificidades da Filosofia, como o questionamento contínuo das “respostas” encontradas nas investigações filosóficas. Esse tipo de relevância representa o diferencial da Filosofia em relação a outras áreas e ainda e justifica seu ensino, em especial para crianças.

Em busca de esclarecer a relação da Filosofia com a educação Lorieri (2007) procurou definir uma educação para o filosofar. De acordo com esse autor, a Filosofia investiga os significados da existência da humanidade, da realidade e das ações dos indivíduos sobre esse realidade. Já a educação é uma prática que possibilita que os sujeitos se tornem pessoas melhores e que mantenham boas relações com a natureza, com os próprios seres humanos e consigo mesmo. Nesse sentido, o autor entendeu que uma educação para o filosofar permite que se mantenha nas crianças o interesse pelo entendimento dos fundamentos, das significações e das respectivas repostas para eles.

Embora o filosofar possa ser considerado um método de investigação para o desenvolvimento das habilidades de pensamento, o ensino da Filosofia nem sempre

foi oferecido para todos ou pensado para crianças. De acordo com Lipman, Sharp e Oscanyan (2006) por muito tempo a Filosofia foi considerada inacessível para alunos com idades inferiores ao ensino secundário da época. Até mesmo para estudantes mais experientes, era acompanhada de dificuldades devido à sua complexidade e às abstrações que envolve. Sendo assim, mesmo buscando abordar a Filosofia de uma forma simples e aceitável, os avanços do seu ensino foram limitados pelas metodologias convencionais adotadas que focavam na transmissão de conteúdos inflexíveis e memorização por parte alunos.

Na educação brasileira o ensino de Filosofia enfrentou diversas mudanças que são discutidas por Segundo (2017). O autor afirma que por muitos anos esse ensino não esteve relacionado com a preocupação em formar sujeitos críticos. Em sua origem, a Filosofia voltava-se para a formação da elite brasileira e dos padres da Igreja católica. Após as reformas educacionais passa a caracterizar-se como ensino da história da Filosofia ou como estudo moral. Na década de 1960, com o regime militar, o ensino de Filosofia é retirado da grade curricular voltando a ser discutido somente em 1996, com as Leis de Diretrizes e Bases Curricular Brasileira (LDB). No ano de 2008, a disciplina passa a ser obrigatória para o Ensino Médio, contudo, essa obrigatoriedade se transforma em motivo de discussões no ano de 2016. Atualmente, em 2017, o ensino de Filosofia tem caráter compulsório e sua permanência e conteúdos a serem trabalhados geram incertezas. No ensino fundamental, conforme Teixeira e Ziede (2015), a Filosofia integra o currículo por meio de temas transversais como a ética e a moral.

Outra questão levantada por Cerletti (2009) que diz respeito ao ensino de Filosofia demonstra que as exigências de sua institucionalização fazem com que a reflexão sobre o significado ou sentido da Filosofia seja tratada de forma breve ou adiada para que se inicie o trabalho com os conteúdos. Assim, levanta-se outras duas questões sobre o ensino de Filosofia: “que se ensina? Como se ensina?”. Para o autor, se uma relação entre essas duas questões não for evidenciada, o ensino geralmente é conduzido de modo que se assumam posições acríticas ou ingênuas em relação a ele. Nessa concepção, o “que” é definido como conteúdo programático e o “como” fica na responsabilidade do professor que, provavelmente, se fundamentará em sua formação inicial e suas experiências profissionais. Sendo assim, a Filosofia e a didática não se relacionam e, nessas condições, seria possível ensinar qualquer temática, pensamento ou corrente filosófica da mesma forma, isto

é, utilizando-se estratégias de uma “Didática Geral” de ensino-aprendizagem que também pode ser empregada em outras disciplinas. O que o autor pretende demonstrar é a necessidade do estabelecimento de uma relação significativa entre a Filosofia e como se ensina. Portanto, o que se considera ser Filosofia precisa estar relacionado com a forma de ensiná-la.

Mas, “o que é ensinar Filosofia?”. Um dos estudiosos que buscou pensar sobre essa questão foi Cerletti (2009, p. 11). Em seus estudos o autor admite a impossibilidade de encontrar uma resposta unívoca. Um motivo indicado por ele para afirmar tal posicionamento é que respostas eventuais tais como “Ensinar filosofia seria a atividade em que alguém transmite ao outro determinado conteúdo, neste caso, ‘de filosofia’ ou ‘filosófico’” demonstram alguns problemas. Esse modelo de resposta, além de não definir a qual concepção de Filosofia ou do filosofar se refere, não esclarece o sentido de ensinar ou “transmitir” Filosofia. Conforme o autor, aquilo que é transmitido precisa, necessariamente, ser algo identificável e manipulável e, por isso, seria preciso definir o que é Filosofia, o que leva ao outro problema, já que cada Filosofia ou filósofo possui sua resposta.

Em face das diversas concepções e mudanças enfrentadas pelo seu ensino no decorrer dos séculos, cabe levantar a problemática “o que é Filosofia?”. Marcondes (2008) alega a inexistência de uma única resposta para esclarecer o que é Filosofia, e indica que a mesma foi concebida de diversas maneiras com o passar dos séculos. O autor enfatiza duas concepções pelas quais pode-se tratar da Filosofia que não necessariamente se excluem podendo colaborar, cada uma a sua forma, para o ensino da Filosofia. Uma delas envolve o estudo da tradição filosófica que deve ser ensinada por meio da leitura e interpretação das obras dos filósofos mais importantes. Nesse sentido, existe um saber a ser apreendido que contempla as teorias e sistemas da tradição desde a Grécia Antiga até a contemporaneidade. A outra concepção consiste em vê-la como busca, isto é, como uma atitude indagadora e um saber que se dá pela investigação e não como algo determinado. Desta forma, não é possível ensinar Filosofia pois não se tratam de conteúdos que possam ser transmitidos ou reproduzidos, mas sim pode-se ensinar a filosofar visando incentivar e motivar a busca.

É nessa concepção do ensino do filosofar que o PFC se enquadra. A proposta não visa a interpretação das obras de filósofos renomados a fim de que as crianças acumulem informações. Na concepção lipmaniana, não se ensina a história da

Filosofia, mas sim o filosofar, pressuposto inspirado em Kant (1992) ao se referir à prática do professor:

[...] Em suma, ele não deve ensinar *pensamentos*, mas a *pensar*, não se deve *carregá-lo*, mas *guiá-lo*, se se quer que ele seja apto no futuro a *caminhar* por si próprio.

Semelhante didática, exige-a a própria natureza da Filosofia. Mas, como esta é propriamente uma ocupação para a idade adulta apenas, não é de admirar que surjam dificuldades quando se quiser acomodá-la à aptidão menos exercitada da juventude. O adolescente que acabou sua formação escolar estava acostumado a *aprender*. Ele pensa que, de agora em diante, vai *aprender Filosofia*, o que porém é impossível, pois agora ele deve *aprender a filosofar*. [...] Para aprender, pois, a Filosofia, seria preciso que realmente já houvesse uma. Teria que ser possível exibir um livro e dizer: eis aqui sabedoria e discernimento fidedigno; procurai entendê-lo e assimilá-lo, sobre isso edificai no futuro, sereis então filósofos; até que me mostrem semelhante livro da Filosofia, ao qual possa recorrer como, por exemplo, ao *Políbio*, para elucidar um fato histórico, ou ao *Euclides*, para explicar uma proposição da Matemática, seja-me permitido dizer: que é um absurdo da confiança da comunidade, em vez de ampliar a aptidão intelectual dos jovens que nos foram confiados e de formá-los para um discernimento *próprio* mais amadurecido no futuro, enganá-los com uma Filosofia pretensamente já pronta, que teria sido excogitada por outros em seu benefício, donde resulta um simulacro de ciência que só tem curso como moeda autêntica em certo lugar e entre certas pessoas, mas que é desacreditada em qualquer outra parte [...] (KANT, 1992, p. 174-175).

Por ser a prática do filosofar responsável pelo desenvolvimento das atividades do pensamento, a Filosofia pode ser considerada aquela que favorece o processo de raciocínio, a análise conceitual, a investigação, o posicionamento crítico, a argumentação, a explicação e o diálogo:

O que a filosofia oferece é a familiarização com o processo de raciocínio, a sua escrupulosa abordagem de análise conceitual e seu próprio comprometimento na investigação cognitiva autocorretiva. Além disso, a filosofia fornece uma insistência no desenvolvimento de uma posição crítica, no exame do problemático e do estabelecido e na racionalidade do argumento, explicação e diálogo (LIPMAN, 1990, p. 165).

Apesar de todas as contribuições sinalizadas por Lipman, o autor não eleva a Filosofia a um patamar de redentora da educação. Em suas considerações, Rosa e Attisano (2015) afirmam que a proposta do filósofo não se resume em considerar a Filosofia como salvadora da educação já que a simples presença da Filosofia no currículo como mais uma disciplina não garante a formação cognitiva que Lipman propõe.

Ao contrário de um ensino tradicional, a proposta de Filosofia para as crianças estabelece que é preciso desenvolver atividades do pensamento nos que aprendem

com o ensino de Filosofia. O que o PFC de Lipman objetiva, portanto, é o desenvolvimento das habilidades cognitivas. De acordo com Elias (2005), isso é feito por intermédio de temas filosóficos que irão possibilitar um pensamento reflexivo, atento e crítico.

Entre as temáticas que estão em consonância com o PFC e que possibilitam e favorecem o desenvolvimento do pensamento, pode-se destacar a relação entre o filosofar e a interdisciplinaridade. A questão interdisciplinar é considerada por Lipman (2001) como um dos maiores problemas da educação. O que o autor evidencia é a falta de atitudes que permitam a interdisciplinaridade nas experiências educacionais. De acordo com ele, devido às crescentes dimensões tomadas pelo conhecimento, não só a vida na sociedade moderna como também as experiências escolares são afetadas pela fragmentação. Ocorre que as relações com a totalidade do conhecimento são perdidas em meio ao esforço de simplificar e especializar o conhecimento em áreas particulares.

A solução para o estabelecimento dessa continuidade necessária na educação, para Lipman (2001), é encontrada na Filosofia. Conforme suas considerações, a Filosofia é caracterizada, no processo educacional, como aquela que favorece o surgimento de questionamento e a criança possui por natureza um caráter questionador. Sendo assim, essa relação entre as crianças e a Filosofia é essencial para que se estabeleça a capacidade de enfrentar a descontinuidade e fragmentação das disciplinas.

No PFC o ensino de Filosofia, que ocorre por meio do trabalho com as temáticas filosóficas, tem uma abordagem diferenciada daquela considerada convencional. Afastando-se de um processo de ensino que enfatiza a aquisição de informações, no PFC, conforme Dinis (2011), inicia-se as crianças à Filosofia por meio de uma abordagem transformadora: faz-se Filosofia com crianças a partir dos quatro anos de idade utilizando conteúdos reformulados de uma maneira mais acessível, e não se ensina a Filosofia.

O trabalho de fazer Filosofia com crianças é possível com a reestruturação do conteúdo e material didático utilizado. Essas adaptações dizem respeito ao afastamento da terminologia complexa da Filosofia convencionalmente ofertada para adultos e a sua forma de exposição:

[...] para se fazer aceitável às crianças, a filosofia tem tido de sacrificar a terminologia hermética através da qual, desde Aristóteles, tem conseguido

se fazer ininteligível para o leigo e escassamente inteligível para o graduado em filosofia. [...] o texto tradicional dá lugar ao romance filosófico, um trabalho de ficção constituído, tanto quanto possível, de diálogos de modo a eliminar a repreensível voz de um narrador adulto atrás dos bastidores. As idéias filosóficas estão espalhadas profusamente em cada página, de modo que é rara a criança que possa ler uma página sem ser golpeada por alguma coisa intrigante, alguma coisa controversa ou algo que a deixe maravilhada (LIPMAN, 1990, p. 22).

Essas modificações que garantem uma exposição mais acessível para as crianças não interferem em sua qualificação como Filosofia. Nesse sentido, não é necessário que a Filosofia seja apresentada para crianças como foi tradicionalmente oferecida em universidades para que se caracterize como tal:

A Filosofia ainda é Filosofia quando, despida de sua terminologia técnica e de sua história de sistemas de pensamentos, retém sua ênfase na discussão lógica das idéias que são importantes tanto para os alunos quanto para os professores. Continua a ser Filosofia quando consistem em investigação intelectual cooperativa e auto-corretiva, não importando se os estudantes em questão são do jardim de infância ou da universidade (LIPMAN, 1995, p. 18).

Em face dessa perspectiva de Lipman sobre a Filosofia e seu ensino para crianças é possível compreender que a intenção do autor foi a de aproximar as crianças da Filosofia, tornando-a mais acessível. Para tanto, formulou sua proposta de modo a possibilitar essa proximidade. O pioneirismo e a relevância do PFC se deve, em partes, por essa atitude inovadora do autor.

Dentre aqueles que consideram a importância do ensino de Filosofia, especialmente com crianças, é possível destacar as considerações de Segundo (2017). O autor confere a esse tipo de proposta educacional o destaque perante os métodos de ensino que estão em discussão:

[...] o ensino de filosofia para crianças tem se destacado mediante a busca por métodos de ensino que estejam em consonância com a educação democrática, sobretudo, referente à formação humanística de caráter crítico, reflexivo, consciente de si e da realidade, capaz de auxiliar na formação da cidadania desde a tenra idade (SEGUNDO, 2017, p. 13).

Ao que tudo indica, o PFC com suas *Novelas Filosóficas* e por meio das *Comunidades de Investigação*, representa esse método de ensino. Conforme consideraram Rosa e Attisano (2015), no PFC a própria Filosofia é concebida como um método de investigação e o diálogo como método para a construção do conhecimento. Essa constatação orienta para a compreensão de que Lipman

buscou superar uma metodologia que, para ele, não favorecia o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Para isso, com base Filosofia e na utilização de temas filosóficos para desenvolver as narrativas, Lipman criou um material didático para ser utilizado como recurso para a investigação filosófica. Além disso, pensou em uma metodologia que, amparada pelo diálogo investigativo e filosófico, possibilita o estabelecimento de uma educação emancipatória e da construção do conhecimento.

Embora inovadores, a criação do currículo, do material didático, da metodologia e da proposta em si partiram das pesquisas e dos estudos realizados em sua carreira acadêmica e, portanto, foram fundamentados na Filosofia. Destacam-se as influências de Sócrates na Filosofia Clássica e Dewey no pragmatismo.

2.3 AS INFLUÊNCIAS DA FILOSOFIA CLÁSSICA EM LIPMAN

Nas origens teóricas que formaram o pensamento filosófico e pedagógico de Lipman, é possível reconhecer as influências da tradição filosófica, o que alude para a fecundidade do autor, tal como indicou Chitolina (2003), no livro *A criança e a educação filosófica*. De acordo com esse autor, os fundamentos que dão sustentação à proposta fazem parte da tradição filosófica, cuja originalidade está em consonância com as origens da Filosofia que tratam do problema do conhecimento e também da educação.

Da Filosofia Clássica destaca-se as contribuições de Sócrates. A ênfase dada por Lipman no diálogo na prática filosófica é uma característica que pode ter origens na metodologia socrático-platônica. De acordo com Chitolina (2003), essa metodologia, também conhecida por maiêutica socrática, ampara-se na ideia de que o ato de perguntar e questionar possibilita a investigação filosófica. Os diálogos platônicos, representados por meio da figura de Sócrates, evidenciam essa influência.

A metodologia socrática foi um assunto tratado por Segundo (2017). Conforme o entendimento desse autor, essa metodologia tinha o objetivo de incentivar a conversação para que as ilusões de um possível saber fossem descartadas para dar lugar a um pensamento crítico sobre a realidade. Para

exemplificar essa afirmativa, o autor cita o Mito da Caverna⁸ pelo qual, ao se livrar das sombras da caverna, é possível perceber um novo mundo ainda desconhecido.

A respeito do filósofo grego, Lipman, Sharp e Oscanyan (2006) destacam sua metodologia que envolve a elaboração de perguntas. Os autores consideram que a prática de Sócrates, respaldada na conversação, adquire relevância quando se leva em consideração a incentivo à reflexão durante os diálogos:

[...] Sócrates envolve as pessoas nas conversações: um fato que, ao menos superficialmente, parece ser pouco extraordinário, mas se levado em conta o contexto da sua insistência para que vivamos com reflexão, a exigência da conversação se torna mais compreensível e significativa. Quando nos envolvemos no diálogo, devemos estar intelectualmente alertas – não há lugar para o raciocínio desleixado ou para comentários involuntários ou brincadeiras impensadas. Devemos ouvir cuidadosamente os outros (pois ouvir é pensar), devemos pesar nossas palavras (pois falar é pensar) (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2006, p. 12)

Do pensamento de Lipman é provável que o reconhecimento dessa importância atribuída ao diálogo seja constatada em aspectos de sua proposta nas quais Lipman mantém os mesmos posicionamentos indicados por ele na figura de Sócrates. Na obra *Filosofia na sala de aula*, Lipman, Sharp e Oscanyan (2006) afirmam que é o diálogo que possibilita a construção do conhecimento. Os autores salientam que é por meio dele que as crianças se tornam capazes de elaborar classificações e analisar ambiguidades pois permite que façam perguntas, pensem em hipóteses e tirem conclusões. Elas começam a perceber que a discussão filosófica é diferente de outros tipos de discussões pois envolve a troca de sensações, de experiências e perspectivas. Além disso, surge a possibilidade para que as crianças reconheçam a importância de se levar em consideração os pontos de vistas diferentes bem como a necessidade de ter argumentos para defender seu próprio ponto de vista.

O papel de destaque dedicado por Lipman ao diálogo investigativo foi um problema reconhecido por autores que estudaram a proposta. Dentre eles, Santin (2008) reafirma sua importância na concepção lipmaniana. De acordo com esse autor, os diálogos investigativos que devem ocorrer nas *Comunidades de*

⁸ Faz alusão a compreensão dos prisioneiros de uma caverna escura em relação a sombras que enxergavam do lado externo da caverna. Por estarem provisionados por toda vida e impossibilitados de se moverem ou saírem da caverna escura, essas pessoas desconheciam o mundo exterior e acreditavam que as sombras representavam aquilo da forma que eles estavam vendo. A saída da caverna representaria o despertar para o conhecimento do mundo para além de sua imaginação (CHAUÍ, 2000).

Investigação possibilitam compreender as diferentes formas de pensar, de exercitar a argumentação, o desenvolvimento da análise crítica e da capacidade de posicionamento dos membros nas discussões.

Outro autor que discute o diálogo nas *Comunidades de Investigação* é Segundo (2017). Conforme seu posicionamento, essas comunidades possibilitam que as discussões filosóficas ocorram em sala de aula. Durante a participação, os alunos precisam ouvir os outros mas também argumentar pensando as próprias palavras para garantir um ambiente de conhecimento.

Da mesma forma, Elias (2005) afirma que o programa de Lipman trata do diálogo investigativo como aquele que permite e estimula o pensamento organizado e coerente. Além de pensar sobre os conhecimentos científicos, esse tipo de pensamento trata da construção de significados culturais que não só devem ser recebidos como também precisam ser avaliados criteriosamente.

Nesse entendimento, nota-se que essa proposta pode ter relação com a Filosofia socrática que, no passado grego, entendeu que por meio do diálogo seria possível construir conhecimentos. Da mesma forma, como indica Segundo (2017), a preocupação de Lipman estaria relacionada à contribuição da Filosofia com o diálogo reflexivo e crítico na procura de respostas aos questionamentos da humanidade. Nesse contexto, o método proposto por Lipman parte da concepção socrática de que o conhecimento é construído por meio da dialética e de questionamentos filosóficos.

Ao levar em consideração as contribuições de Sócrates, Lipman, Sharp e Oscanyan (2006) dedicam a ele a responsabilidade pelo estabelecimento da relação entre Filosofia e investigação dialógica. Eles destacam pontos importantes das discussões públicas incentivadas pelo filósofo grego como o fato de não impor um resultado para a investigação:

[...] Sócrates modela a investigação intelectual para nós, ainda que se abstenha de nos impor os produtos de sua própria investigação. Admitindo a existência de uma parceria entre a teoria e a prática, não há nada que ele nos recomende como ideal sem indicar os passos pelos quais isso pode ser alcançado. Sócrates jamais diz “faça todas as conexões e distinções necessárias!”, pois ele sabe a inutilidade de tal ordem (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2006, p.12).

A proposta Lipmaniana encontra paralelo com essa ideia de Sócrates em não impor o produto da investigação e nem estabelecer nada como ideal sem indicar os

motivos e caminhos para essa afirmação. Lipman, em seu programa, também defendeu que a importância da investigação estaria no processo em si e não na intenção de chegar a um resultado objetivo:

A quantidade de informações ou conhecimento que as crianças adquirem é menos essencial para a sua educação filosófica que o desenvolvimento de seu juízo intelectual.[...] a ênfase do programa de Filosofia para Crianças está no *processo* da discussão, e não em atingir determinada conclusão [...] (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2006, p. 144).

Deste modo, nos dizeres citados por Lipman em relação à Sócrates pode-se considerar a existência de uma possível aproximação na proposta defendida por Lipman sobre a ênfase dada ou processo de investigação em detrimento de uma solução ou resultado. Nos Diálogos escritos por Platão, conforme Pessanha (1987), Sócrates aparece como personagem central. Neles são descritas as situações e debates conduzidos por Sócrates. Uma característica desses diálogos é que eles nunca terminavam com um conclusão sobre o tema. De acordo com o que esse autor propõe, Sócrates acreditou que nas discussões a importância não estava no assunto em si, mas na conscientização que o participante do diálogo seria levado a ter sobre a real situação de sua própria ignorância.

É possível evidenciar em Platão (1999) na obra *Apologia de Sócrates* a forma como Sócrates se posicionou para demonstrar ter consciência da sua suposta ignorância. Conforme afirmou seu discípulo, Sócrates, em seu julgamento, admitiu não ser conhecedor de todas as coisas, o que o torna mais sábio do que aqueles que acreditam saber o que na realidade desconhecem:

Mais sábio do que esse homem eu sou; é bem provável que nenhum de nós saiba nada de bom, mas ele supõe saber alguma coisa e não sabe, enquanto eu, se não sei, tampouco suponho saber. Parece que sou um nadinha mais sábio que ele exatamente em não supor que saiba o que não sei (PLATÃO, 1999, p. 38).

A postura de Sócrates evidencia o desequilíbrio que a problematização gerada em suas discussões causa no participante. Conforme sugere Pessanha (1987), nos Diálogos, que geralmente foram realizados com interlocutores considerados como autoridades de alguma área do conhecimento, Sócrates utilizou-se da “ironia” a fim de demonstrar que não sabe nada sobre o assunto forçando o interlocutor a expor suas opiniões. Ao fazer isso, o interlocutor, que acredita

conhecer as “verdades”, é questionado sobre suas próprias afirmativas de modo que acaba por reconhecer sua ignorância a respeito do que antes acreditava ter certeza.

Ao que se pode observar, Sócrates não se impõe como conhecedor de todas as coisas perante seu aprendiz. Pelo contrário, admite que nada sabe e não oferece respostas prontas durante a conversação, mas sim levanta mais questionamentos. Esse assunto foi evidenciado também por Caetano (2010) que afirma que na proposta de Lipman a ênfase não está na posse de conhecimentos, mas sim o caminho de investigação e, justamente por isso, o mestre não é somente um grande possuidor de conhecimentos, mas aquele que estimula seus discípulos a fazerem perguntas.

Para além da influência de Sócrates, Chitolina (2003) destaca que Lipman parece retomar a crítica de Aristóteles a Platão à medida que introduz padrões da lógica no ensino de *Filosofia para Crianças*. O autor afirma que no livro *A Filosofia vai à escola*, Lipman trata da natureza da razão e estabelece nas crianças um impulso natural para a Filosofia. A partir disso Lipman determinou conteúdos éticos-lógicos com base na lógica clássica em sua proposta.

O material didático elaborado para o PFC também sofreu influências de práticas empregadas na Filosofia Clássica. Lipman, Sharp e Oscanyan (2006), destacam que a literatura e a Filosofia estiveram vinculadas durante os primeiros séculos do pensamento filosófico na Grécia. Entende-se, portanto, que o uso de literaturas com temas filosóficos no programa de Lipman foi inspirado em métodos já antes utilizados na Filosofia. Assim, o autor adaptou as literaturas para que se tornassem acessíveis às idades dos leitores e inovou o modo de utilizá-las.

Outras influências também podem ser reconhecidas nas obras de Lipman, entre eles, os importantes filósofos modernos, que se ocuparam com a educação e a construção do saber. Caetano (2010) afirma que é possível encontrar paralelo das ideias de Lipman em correntes filosóficas como o pragmatismo norte-americano, a fenomenologia, o existencialismo e a Filosofia analítica da linguagem. Não é objetivo desse estudo discutir todas essas influências. Sendo assim, cabe destacar que devido à sua relevância nas obras de Lipman, a ênfase será dada ao pragmatismo, em especial, de John Dewey.

2.4 AS INFLUÊNCIAS DO PRAGMATISMO EM LIPMAN

A proximidade entre Lipman e o pragmatismo foi identificada por estudiosos dedicados ao entendimento da proposta Lipmaniana, entre os quais, Chitolina (2003). O autor evidencia a existência da influência do pensamento pragmatista clássico na concepção e no desenvolvimento do PFC. Para tanto, aponta as bases do pragmatismo de Lipman destacando, entre algumas delas, os aspectos mais relevantes buscados nas Filosofias de Charles Sanders Peirce⁹ e John Dewey. Para compreender em que medida Lipman utilizou de pressupostos como sustentação para seu programa, é necessário abordar o pragmatismo e, posteriormente, identificar as influências dos posicionamentos desses autores no PFC.

Entre os estudiosos da concepção pragmática, Carvalho (2011), afirma que o termo “pragmatismo” foi usado pela primeira vez por Peirce, em 1878. O pragmatismo reagiu aos sistemas filosóficos clássicos que exaltavam a razão humana e se dedicavam apenas ao estudo do pensamento. Neles, afirmava-se a dissociação entre corpo e mente e entre teoria e prática. Ao contrário disso, o pragmatismo afirmou a impossibilidade de separação entre esses elementos que são considerados indivisíveis e inseparáveis para o ato de conhecer.

Apesar de encaminhar em torno dessa ideia de fatores indissociáveis, como teoria e prática, no que diz respeito ao conhecimento, o pragmatismo não pode ser sintetizado em uma única concepção. De acordo com as considerações de Carvalho (2011), embora o termo que vem do grego *prágma*, *prágmatos* signifique negócio, ação, prático e útil e que geralmente o pragmatismo seja considerado uma doutrina dirigida na ação, na experiência e na prática, essa proposta não se resume apenas nessa definição. A autora afirma que o pragmatismo não pode ser apresentado em apenas um modelo de pensamento ou em um filósofo que o represente pois existem diferentes formas de pragmatismo, inclusive opostas umas às outras.

Nas concepções pragmáticas o conceito de experiência possui importância considerável. Em seus estudos, Carvalho (2011, p. 32) ressalta que as experiências não podem se opor às explicações racionais pois são elas que permitem a

⁹ Charles Sanders Peirce (1839- 1914) foi um filósofo americano considerado como o maior e mais original pensador da América do Norte. Além de criador do pragmatismo americano, o filósofo ainda tem sua importância relacionada às análises que fez sobre a linguística, a semântica e a teoria da comunicação, a lógica formal e os fundamentos lógicos da matemática (D'OLIVEIRA, 1983).

comprovação da veracidade das explicações dadas pela mente. Além disso, como afirma a autora, considera-se os humanos seres de ação “que se tornam reflexivas a partir do momento em que o homem utiliza do pensamento para investigar o valor de qualquer experiência vivida”. Dessa forma, apesar da relevância dada às experiências, as ações somente são consideradas reflexivas se o indivíduo utilizar-se do pensamento para validá-las, também destacando, portanto, o papel da racionalidade.

Cabe citar também o lugar de destaque concedido à ciência nas concepções pragmatistas. Como afirmou Carvalho (2011) a partir de seus estudos, no pragmatismo os conhecimentos precisam ser sustentados por bases científicas cuja validade é determinada por ideias e consequências dos resultados obtidos da experiência. Assim, toda verificação de conhecimentos precisa obrigatoriamente seguir o método científico.

Em face das perspectivas pragmáticas, seu precursor, Peirce, pode ter sido responsável pela criação da ideia de *Comunidades de Investigação* utilizada no PFC. Conforme Lipman (2001), essas comunidades, a princípio, se destinavam a um público restrito e envolviam objetivos e procedimentos comuns a todos os participantes:

Este termo, presumivelmente cunhado por Charles Sanders Peirce, foi originalmente restrito aos profissionais de investigação científica, todos podendo ser considerados como formando uma comunidade por estarem igualmente dedicados à utilização de procedimentos semelhantes no desenvolvimento de objetivos idênticos. Desde Peirce, no entanto, esse termo teve seu sentido ampliado a fim de incluir qualquer tipo de investigação científica ou não científica (LIPMAN, 2001, p. 31).

A definição de Peirce parece ter influenciado fortemente os pensamentos de Lipman na criação de sua metodologia de ensino, chamada também de *Comunidades de Investigação*. As comunidades de Lipman recuperam elementos essenciais do pragmatismo de Peirce que foram tratados por Chitolina (2003) em quatro aspectos fundamentais:

a) é um processo que visa a um produto, um objetivo ou resultado através da experimentação operacional das idéias; b) o processo tem um sentido de direção, uma orientação imanente. Isto é, busca-se a racionalidade e a razoabilidade; c) o processo tem uma estrutura dialógica apoiada, sobretudo, nos princípios e nas regras do raciocínio; d) é um processo de desenvolvimento da racionalidade e da criatividade de pensamento (CHITOLINA, 2003, p. 86).

Esses aspectos, evidenciados por esse autor, é que relacionam as *Comunidades de Investigação* de Peirce e o PFC são esclarecidos por Lipman (2001). Sobre o primeiro aspecto, o autor afirma que a investigação que ocorre nas *Comunidades de Investigação*, precisa obter um produto que é resultado, mesmo que parcial, dos julgamentos ou das determinações. O segundo aspecto diz respeito ao sentido ou movimento pelo qual a conversação conduz. O terceiro envolve o processo dialógico pelo qual se sustenta o estabelecimento de regras e normas para a discussão, entre as quais, as da lógica. Por fim, o quarto aspecto que trata da aplicação da criatividade e da racionalidade nas discussões das *Comunidades de Investigação*.

Os autores mencionados anteriormente evidenciam que Lipman buscou dialogar com aquela tradição filosófica que era compatível com o que pensava a respeito do conhecimento e da educação. Se o que considera ensino tradicional estava respaldado pelo pensamento escolástico, entre outros, Lipman buscou suas principais referências no pragmatismo. Com efeito, se em Sócrates e Peirce fundamentou a ideia de uma comunidade que constrói o conhecimento por meio do diálogo, em Dewey se apropriou de outros conceitos como a definição de educação, o lugar de destaque concedido à infância em suas propostas e a ênfase na experiência da criança para a aprendizagem,

Entre os autores que estudaram os pressupostos que serviram de base para o PFC, são relevantes as contribuições de Dinis (2001). Esse autor concorda que são muitas as semelhanças entre as Filosofias educativas de Lipman e Dewey, entre elas, o autor destaca: considerar as experiências das crianças como base para discussões; o processo de pensamento como meio para atingir a compreensão e resolver problemas e a abordagem inteiramente voltada à crianças.

Em suas análises sobre a Filosofia de Dewey, Carvalho (2011) afirma que a concepção de experiência tem lugar de destaque. Segundo a autora, a experiência é o ponto central da teoria deweyana à medida que se considera o homem como único ser capaz de reter as experiências por meio da memória. Entretanto, a concepção de experiência do autor é diferente dos postulados empiristas. Enquanto empiristas comparavam a mente com um quadro em branco no qual as experiências seriam responsáveis por gravar tudo nele, Dewey considerou a experiência como algo que é resultado de ações que ocorrem a partir do estágio inicial da experiência e podem evoluir para a realização de atos de pensar caracterizados pela reflexão.

A proposta de Dewey que enfatizou o papel das experiências para o desenvolvimento da aprendizagem, também afirmou que as crianças possuem habilidades inatas para isso. Como indicou Galiani (2014), Dewey considerou que as crianças possuem características naturais que permitem que, a partir da interação com o meio em que vivem, sejam estimuladas a reproduzirem aquilo com que entram em contato. Em face desse pensamento, Dewey propôs que um treinamento manual (tecelagem, carpintaria, jardinagem, culinária, entre outros) passasse a integrar a educação primária e secundária incorporando as dimensões sensoriais do fazer, o experimentar e do perceber à educação.

Outros autores que se propuseram a estudar o lugar de destaque que as crianças receberam por Dewey, como Vaz e Henning (2007), concordaram que o autor acredita que a construção do conhecimento inicia-se na infância por meio das experiências, da imaginação e das divagações das crianças. Para o filósofo pragmático, a infância seria a fase da descoberta, do surgimento da curiosidade em relação ao mundo e da investigação em busca do conhecimento.

Nesse contexto em que Dewey atribui as crianças características que favorecem o desenvolvimento dos pensamentos por meio da experiência, o autor destaca uma abordagem de ensino voltada às crianças. De acordo com Galiani (2014), isso significa que Dewey pensou em ajustar a educação ao ambiente social da criança. Para tanto, sugeriu tornar as atividades escolares mais prazerosa com o uso de brinquedos e jogos e ainda levou em consideração as atividades que as crianças executam fora da escola, ou seja, seu contexto social.

Para além das contribuições destacadas por autores estudiosos de Dewey, Lipman também fez menção da teoria deweyana. Em uma de suas principais obras, *A Filosofia vai à escola*, Lipman (1990) ressalta que as contribuições de Dewey são as mais importantes. De acordo com ele, essa relevância está relacionada, especialmente, aos aspectos sugeridos por Dewey a respeito da Filosofia da Educação:

A contribuição de John Dewey é preciso reconhecer, minimiza a de todos os outros, sobretudo devido às suas colocações em Filosofia da Educação. Sem dúvida foi Dewey quem previu, nos tempos modernos, que a Filosofia tinha que ser definida como o cultivo do pensamento, ao invés de transmissão de conhecimento, que não poderia haver diferença entre o método pelo qual os professores eram ensinados e o método pelo qual seria esperado que eles ensinassem; que a lógica de uma disciplina não devia ser confundida com a sequência das descobertas que constituíram sua compreensão; que a reflexão do estudante é melhor estimulada pela experiência viva que por um texto desidratado, formalmente organizado;

que nada melhor que a discussão disciplinada para aguçar e aperfeiçoar o raciocínio e que as habilidades de raciocínio são essenciais para ler e escrever com sucesso; e que a alternativa para não doutrinar os estudantes está em ajudá-los a refletir efetivamente sobre os valores que constantemente são impostos a eles (LIPMAN, 1990, p. 20).

A principal influência de Dewey parece estar relacionada a definição de educação. Tal como se posicionou Lipman contra o ensino tradicional, Dewey criticou a concepção de ensino baseada na transmissão de conteúdos e na participação passiva dos educandos. Como evidenciado por Fonseca (2012), Dewey estabeleceu uma crítica ao tradicionalismo por considerar a escola como espaço para construção do conhecimento. Impossibilitada por metodologias engessadas, a escola precisaria fornecer ferramentas para propiciar ao aluno meios para aprimorar suas experiências, o desenvolvimento do seu pensamento e de seus julgamentos para efetivar a construção de conhecimentos. Assim, libertando-se do ensino tradicional, a educação poderia cumprir sua função, que para Dewey, envolveria um processo de troca entre os interesses dos alunos, suas apreensões e questões sociais.

A crítica de Dewey sobre o modelo de ensino tradicional é ressaltada por Lipman (2001) para justificar o fracasso da educação de sua época. De acordo com esse autor, Dewey afirmou que o erro estaria no foco das investigações. A intenção de fazer os alunos chegarem à soluções por meio das investigações ao invés de investigarem os problemas e questionarem por si mesmos seria o motivo do fracasso. Despreza-se, assim, os processos das descobertas e pede-se aos alunos que estudem aquilo que já foi descoberto.

Sendo assim, seriam necessárias mudanças de paradigma de uma educação tradicional focada na acumulação de conteúdos, para uma educação que enfatiza o desenvolvimento do pensamento. Lipman (1990) relacionou essa mudança em relação ao paradigma do pensamento à figura de Dewey:

A grande mudança de paradigma na história da educação redirecionou o próprio alvo da educação: o aprender deu lugar ao pensar. O principal filósofo ligado a essa mudança foi John Dewey, embora ele fosse fortemente influenciado por Peirce e G.H. Mead. Mas foi basicamente Dewey quem descreveu o curso natural do pensamento na vida diária como uma concatenação de esforços na solução de problemas, quem viu a ciência como a purificação e perfeição daqueles esforços e quem viu a educação como um fortalecimento da produção de significado no processo falível de pensamento inerente a todos os seres humanos (LIPMAN, 1990, p. 163).

O que Lipman parece evidenciar é que uma das contribuições de Dewey esteve relacionada ao desenvolvimento do pensamento. É por meio da investigação que ocorre nas *Comunidades de Investigação* que, para Chitolina (2003), Lipman pretende alcançar o potencial do pensar que é postulado por Dewey, ou seja, desenvolver um pensamento autônomo capaz de permitir o exercício pleno da democracia. Sendo assim, de acordo com esse autor, Lipman acreditou que o ensino da Filosofia seria uma tentativa de reconstrução da democracia, já que trata-se de uma forma de estímulo para que as crianças pensem filosoficamente e possam vir a se tornarem adultos razoáveis, reflexivos, críticos e criativos.

O desenvolvimento desse pensamento filosófico, caracterizado por ser reflexivo, é considerado como principal objetivo da educação tanto por Dewey quanto por Lipman. O autor que formulou o PFC explica como Dewey identificou a diferença entre um pensamento reflexivo e um pensamento comum e o considera como precursor do pensamento crítico:

E, no entanto, este mesmo livro, *How We Think*, especificou a distinção que Dewey fez entre o pensamento comum e algo chamado pensamento reflexivo, através do qual Dewey se referia ao pensamento consciente das suas causas e conseqüências. Saber as causas das idéias – as condições sob as quais são pensadas – significa nos libertarmos da rigidez intelectual e concedermos a nós mesmos aquele poder de escolher entre e agir sobre alternativas, que vêm a ser a fonte da liberdade intelectual. Conhecer as conseqüências das idéias é conhecer seu significado, pois como Dewey, pragmatista e seguidor de Peirce, estava convencido, seu significado se encontra nos aspectos práticos, nos efeitos que têm sobre nossa prática e sobre o mundo. Para muitos que fazem parte do movimento do pensamento crítico hoje, Dewey, com sua ênfase no pensamento reflexivo, foi o verdadeiro precursor do pensamento crítico neste século (LIPMAN, 2001, p. 158).

Para além de definir como se dá um pensamento reflexivo, Dewey (1980) também demonstra como o pensamento pode vir a ser considerado impróprio. O autor afirma que os indivíduos pensam de maneira indevida à medida que utilizam-se de experiências de investigação que não são adequadas para alcançar os objetivos almejados. Essa maneira pela qual os sujeitos pensam, sejam elas da melhor forma ou não, representam os caminhos pelos quais os mesmos regem suas investigações.

Outro aspecto que relaciona as concepções dos dois autores em questão diz respeito a metodologia. Lipman (1995) ressalta a importância da sala de aula

organizada como uma *Comunidade de Investigação* e atribui a Dewey a percepção desse tipo de prática:

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

No PFC, de acordo com Dias (2009), as influências de Dewey sobre Lipman podem ser constatadas em seus conceitos fundamentais e nos aspectos da metodologia proposta para o programa. Conforme o autor, uma delas é a preocupação com uma formação *na e para* a democracia. Apesar da preocupação com o desenvolvimento da democracia evidenciada nas concepções de ambos os autores, Lipman destaca um ponto de divergência entre suas ideias. O autor afirma que, na obra *Democracy and Education* de Dewey, o mesmo enfatiza a necessidade de se aprender a ensinar as crianças a pensarem por si mesmas para que se tenha uma democracia verdadeira. Entretanto, em suas considerações, Lipman (2001) evidencia uma lacuna nessa visão que propõe como resultado do pensamento o pleno exercício da democracia:

[...] há uma dificuldade na abordagem de Dewey que só ficou evidenciada muito tempo depois. O problema é que o pensar talvez não seja um aliado tão natural da ciência, quanto a democracia. [...] o fato é que para muitos estudiosos da questão, retomando até Platão, o pensar excelente é concebido como pensar filosófico, enquanto a filosofia e a ciência são atividades independentes que não podem ser reduzidas uma à outra (LIPMAN, 2001, p. 159).

Ao que tudo indica, Lipman entendeu que a possibilidade da relação que Dewey entendeu existir entre o pensar e a democracia não levou em consideração o papel da ciência e da Filosofia e, também, a independência existente entre elas. Possivelmente, Lipman atribuiu diferentes significações daquelas assumidas por Dewey no que diz respeito a Filosofia e o pensar.

Nesse sentido, os postulados de Lipman demonstram algumas distinções e certo ineditismo ao comparar-se às ideias de Dewey. Isso envolve especialmente o papel destinado à Filosofia em sua proposta, bem como sua função no currículo:

A Filosofia por ele proposta em seu Programa é apresentada como uma *práxis* ou um meio pelo qual se pode obter um aprimoramento do pensar e, conseqüentemente, do conjunto de experiência. Ao conferir à Filosofia lugar central em sua proposta educativa, esta é apresentada como uma "metodologia", um "meio", uma "ferramenta" que tem como finalidade o aprimoramento do pensamento e não a aquisição ou memorização de informações (DIAS, 2009, p. 35).

Sendo assim, o que diferencia a concepção de Lipman em relação a Dewey é o caminho sugerido para o método educacional. Como afirmou Chitolina (2003), enquanto Dewey, seguindo o pragmatismo clássico, vê nos princípios da ciência o sentido da educação, Lipman afirma que a Filosofia envolve o fundamento, o método e o próprio conteúdo de toda a educação. Desta forma, é possível afirmar que o ineditismo de Lipman vem dessa superação de uma educação científica, defendida por Dewey, para preocupar-se com uma educação filosófica, mas não limitada a ela.

Apesar de o enfoque maior estar no pragmatismo, Caetano (2010) afirma que as correntes da fenomenologia, existencialismo e Filosofia analítica da linguagem também demonstram alguns aspectos aceitos e aderidos pela proposta de Lipman. Não faz parte do objetivo desta pesquisa tratá-los, contudo, é essencial a compreensão a respeito de suas influências para evidenciar que outras questões também estiveram presentes na formulação da proposta do PFC. Nesse sentido, tudo indica que uma ampla base teórica e filosófica amparou as ideias de Lipman que serviram como pressupostos para a elaboração de sua proposta, o *Programa de Filosofia para Crianças*.

3 FILOSOFIA PARA CRIANÇAS EM MATTHEW LIPMAN

Por certo, no que diz respeito à Filosofia direcionada para crianças, Matthew Lipman e seu PFC são referências centrais. Lipman (1990) afirmou que o caminho mais apropriado para uma educação adequada desde a infância é a Filosofia. Para tanto, elaborou um programa específico de *Filosofia para Crianças* com vistas a iniciá-las no pensar filosófico a partir dos quatro anos de idade¹⁰. Devido a importância desse programa para o desenvolvimento do pensamento e as inúmeras pesquisas estimuladas pela variedade pedagógica Lipmaniana, esta dissertação assumiu o referido programa como tema e sua metodologia, as *Comunidades de Investigação*, como objeto. Desta forma, este capítulo tem por objetivo apresentar a proposta de *Filosofia para Crianças* de Matthew Lipman abordando as características do programa elaborado pelo autor, o material didático e o papel do professor e dos alunos nesse proposta para a construção do conhecimento.

3.1 O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS, UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O PENSAR

O PFC surgiu por volta de 1960, nos Estados Unidos, cujo princípio era de desenvolver habilidades do pensamento nas crianças a partir de quatro anos de idade. Também conhecido por *Educação para o Pensar*, o PFC foi criado pioneiramente por Matthew Lipman que respaldou-se, em especial, na Filosofia Clássica e no pragmatismo de John Dewey.

Em um período em que a pedagogia tradicional¹¹ passa a ser questionada por outras pedagogias modernas (pragmática, utilitarista, a escola nova, entre outras)¹², a proposta de uma Filosofia voltada para crianças ganha terreno fértil para se

¹⁰ A proposta é direcionada à crianças a partir da idade pré-escolar (pré-escola é atualmente nomeada como Educação Infantil no Brasil).

¹¹ A denominação de “pedagogia tradicional” surgiu no fim do século XIX para classificar as concepções até então dominantes. Com o advento de um movimento renovador cujas propostas eram marcadas por novidades, surge a necessidade de diferenciá-las das correntes pedagógicas centradas no professor, na transmissão de conteúdos, na memorização e na disciplina (SAVIANI, 2005).

¹² Essas concepções, contrárias à tradicional, consideram uma educação centrada na criança com ênfase nas vivências, nos métodos, no interesse do aluno, na qualidade do ensino, entre outros (SAVIANI, 2005).

desenvolver. Parece, portanto, ser diante desse posicionamento contrário às concepções consideradas tradicionais que diferentes perspectivas de conhecimento e ensino surgem e conquistam lugar de destaque, entre elas, o PFC.

Ao considerar os problemas vistos na educação, Lipman (2001) denominou o sistema educacional de sua época de “paradigma padrão da prática normal”. Nele, considerou que o professor era tido como autoridade detentora de conhecimento e seria o responsável pela “transmissão” de conteúdos prontos e inflexíveis. Em contrapartida, aos alunos caberia apenas a absorção das informações que lhes eram passadas. Esse tipo de educação denominada de tradicional parece considerar que os alunos pensam na medida que aprendem a reproduzir os conteúdos que lhes foram transmitidos. Um modelo de ensino voltado para memorização e reprodução visa resultados quantificáveis e imediatos, oposto àquilo que o fundador do PFC buscou em seu programa. Lipman (2006) enfatizou o desenvolvimento de habilidades do pensamento que seriam desenvolvidas durante toda a fase escolar, com o objetivo de estabelecer um raciocínio crítico e reflexivo que possibilitasse uma aprendizagem sistematizada.

Caracterizada por ser uma proposta voltada para superação das práticas tradicionalistas, a repercussão das ideias de Lipman tomaram grandes proporções. Como indicou Sanchez (2005), Lipman fundamentou teoricamente o papel da *Filosofia para Crianças* e ainda desenvolveu uma metodologia e um currículo específicos para isso. Essas iniciativas possibilitaram reflexões sobre a infância no campo das discussões filosóficas e sobre a qualidade crítica do ensino de Filosofia. De acordo com a autora, principalmente entre as décadas de 70 e 90, período da criação e emancipação do PFC, esses debates ocasionaram a elaboração de muitos trabalhos que trataram do ensino de Filosofia na grade curricular evidenciando um ensino marcado pela transmissão de conteúdos a respeito de autores e correntes e pela memorização dos mesmos.

Em sua trajetória, o filósofo se deparou com situações que o impulsionaram a criar o PFC. De acordo com as informações de Silveira (2001) o programa foi pensando a partir de duas motivações principais vinculadas às vivências pedagógicas do autor. A primeira motivação é de caráter pedagógico-cognitiva, que diz respeito às dificuldades de raciocínio e aprendizagem verificadas nos estudantes. Essas dificuldades estavam associadas à leitura e compreensão de conteúdos e foram observadas por Lipman em seus alunos universitários. O filósofo

relacionou esse atraso a um desenvolvimento precário das habilidades cognitivas dos estudantes que ele constatou existir no exercício de sua carreira como professor.

Sobre a mesma constatação refere-se Dinis (2011), ao salientar que foi atuando como professor no ensino superior que Lipman observou um estágio primitivo de raciocínio na maioria dos alunos. Para além dessa informação, o autor acrescenta que Lipman defendeu a ideia de que a causa do problema estaria em estágios anteriores da educação escolar. A educação básica em vigor dedicava-se a garantir que os alunos decorassem os conteúdos que seriam cobrados nas avaliações, o que não os permitia pensarem sobre as disciplinas, desenvolverem o raciocínio lógico, e elaborarem suas próprias opiniões ou julgamentos.

A comprovação de que a deficiência das habilidades do raciocínio estaria nas fases anteriores da escolarização foi verificada com um teste de múltipla escolha aplicado, em 1983, em diversas regiões dos Estados Unidos. Lipman (1995) ressalta que o teste chamado *New Jersey Test of Reasoning Skills* foi baseado numa taxionomia das habilidades primárias de raciocínio. Sua aplicação demonstrou que a partir da 2ª série existia um avanço gradual dessas habilidades que progrediam até a 7ª série e que, em seguida, começava a sofrer um declínio. Aplicado aos alunos universitários, o teste demonstrou que a performance dos estudantes, em sua maioria, não alcançava aquelas que foram atingidas por alunos da 6ª série.

Esse posicionamento do autor que diz respeito a primeira motivação para a criação do PFC pode vir a demonstrar alguns dos motivos que o levaram a considerar a superação das concepções tradicionais que já não cumpriam com o papel pelo qual a educação precisaria ser responsável. As dificuldades de raciocínio e aprendizagem, ou mesmo um estágio primitivo de raciocínio nos estudantes universitários parecem, portanto, relacionadas ao modelo de ensino-aprendizagem oferecido nas escolas de educação básica, que seriam incapazes de formar alunos que chegassem na universidade preparados para uma formação superior.

A outra motivação, conforme Silveira (2001) destacou, é de natureza político-social e está relacionada ao comportamento dos jovens na revolta estudantil de 1968¹³. Na manifestação Lipman identificou que os estudantes não fizeram uso

¹³ A revolta estudantil se desencadeou na Europa e nos Estados Unidos mas repercutiu pelo mundo todo, entre as décadas de 60 e início da década de 70, destacando-se o ano de 1968. Neste período, nos Estados Unidos, estudantes protestaram contra o conservadorismo das universidades e

competente de suas habilidades do raciocínio pois utilizavam-se de meios irracionais para protestar, destruíam as coisas e faziam críticas sem propor alternativas. Desta forma, o filósofo salientou que se as transformações fossem buscadas pelos jovens por meio de um sentido irracional, seria melhor que não fossem colocadas em prática antes que uma racionalidade fosse desenvolvida nesses jovens. Esse posicionamento parece indicar que Lipman não questionou os motivos que levaram os jovens a se manifestarem, mas as formas que utilizaram para isso.

Em face desse entendimento e das situações presenciadas e descritas pelo autor na educação de sua época, Lipman criou e desenvolveu o PFC, em 1969. Conforme Loriei (2002), entre 1970 e 1974, a proposta de Lipman foi ganhando proporção e passou a ser aceita em escolas nos Estados Unidos e foi também apoiada pela Universidade Estadual de Montclair, em Nova Jersey. A partir da divulgação de suas ideias Lipman conquistou educadores e filósofos com quem fez parcerias, em especial, Ann Margareth Sharp, que teve grande participação no desenvolvimento dos aspectos metodológicos e didáticos do programa.

Mesmo com a expansão da proposta de Lipman nos primeiros anos depois de seu surgimento, foi no decorrer de mais alguns anos que o PFC chegou ao auge de seu reconhecimento. Elias (2005) ressalta que embora a criação da proposta tenha se dado no fim da década de 60, foi somente nos anos 90 o PFC se ampliou ao ponto de começar a fazer parte das discussões de profissionais da educação nos Estados Unidos. Durante esses anos que se passaram até que o programa se estabelecesse, Lipman criou o *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC) em 1974, com vistas a organizar e ampliar o desenvolvimento do PFC nos Estados Unidos. Além disso, conforme Pereira (2014), Lipman e seus colaboradores, nas décadas de 70 e 80, dedicaram-se à produção de textos, dos materiais didáticos da proposta, da capacitação de professores para atuar no programa e na divulgação do mesmo.

Para além dos Estados Unidos, a Philosletera (2017) evidencia que o PFC tornou-se um movimento mundial, com organizações espalhadas em mais de quarenta países e associações regionais na Europa, América Latina e Austrália. Isso

invadiram muitas delas, inclusive de Cornell, Boston, Ohio, Berkeley e Columbia. Em Nova York, a Universidade de Columbia foi invadida em 23 de abril de 1968 onde estudantes mantiveram o reitor como refém e protestaram contra o vínculo da universidade com uma instituição militar e contra práticas de segregação racial relacionada ao que consideraram como marginalização um bairro de negros vizinho ao Campus (GROPPO, 2016).

demonstra uma aceitação positiva do programa e da proposta de Lipman em ofertar um ensino de Filosofia voltado para crianças. Evidencia, sobretudo, a preocupação de educadores em busca de um modelo de ensino que valorizasse a construção do pensamento, mediado pela Filosofia.

No Brasil, o programa lipmaniano ficou conhecido por intermédio de Catherine Woung Silva, filósofa americana naturalizada brasileira. Conforme evidenciou Lorieri (2002), Catherine promoveu uma palestra na PUC/SP, em 1984, na qual convidou Ann Margareth Sharp para apresentar a proposta de Lipman. Alguns estudiosos que estiverem presentes nesse evento, inclusive Lorieri, se interessaram pela proposta e formaram um grupo para estudá-la. A sistematização com o trabalho do PFC no Brasil iniciou-se de forma discreta entre esse grupo de pessoas que, em 1985, com o apoio de Catherine, fundaram o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) com o intuito de traduzir e adaptar os materiais de Lipman para o português, garantir os direitos editoriais sobre o material didático e organizar cursos de capacitação para formar professores para trabalhar com programa nas escolas.

Matthew Lipman esteve no Brasil em 1985 e, conforme Dias (2009), palestrou em universidades brasileiras nos estados de São Paulo, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Maranhão. O filósofo retornou ao Brasil em 1988 para promover o II Congresso Internacional de Filosofia para Crianças e participar do I Seminário Nacional de Filosofia, realizado em Maringá, no Paraná, na Universidade Estadual de Maringá cujo tema foi “Desenvolvimento do Raciocínio e Educação: Uma Relação Possível”.

Com o passar dos anos, e após a morte de Catherine, Reis (2008) destaca a criação dos centros regionais para ofertar cursos de formação para os professores e auxiliar na implementação do programa no Brasil. No Paraná, de acordo com informações da página do Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar (IFEP), Philosletera (2017), o Centro Paranaense de Filosofia e Educação para o Pensar foi criado em 1995, na cidade de Curitiba, por representantes do CBFC, com vistas a capacitar professores e divulgar o PFC. Desde 1996 sua atuação se deu em parceria com a Fundação Sidónio Muralha¹⁴ o que, segundo a página, possibilita a ampliação das práticas que relacionam Filosofia, literatura e educação. A partir do ano de 2006 o nome da instituição foi alterado para Instituto de Filosofia e Educação

¹⁴ Entidade sem fins lucrativos cujo objetivo é difundir e preservar a obra literária do escritor Sidónio Muralha e a literatura, em especial aquela dirigida a crianças e jovens (PHILOSLETERA, 2017).

para o Pensar. Destaca-se também a ocorrência de ampliações e diversificações das práticas de Filosofia com crianças e jovens com o desenvolvimento do Instituto, que tem como objetivo “o ensino, a pesquisa a produção, edição de práticas filosóficas e educacionais, especialmente obras teóricas, programas, metodologias e materiais didáticos, bem como prestação de serviços com foco no ensino do Filosofar”¹⁵

A página do Philosletera (2017) informa que o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças encerrou suas atividades em 2010 e que o IFEP se comprometeu a dar prosseguimento às atividades do PFC devido a sua importância para a educação brasileira. O Instituto continua oferecendo cursos de formação, palestras e oficinas. Para realização dos cursos é necessário inscrever-se em lista de espera e os mesmos podem ser presenciais ou virtuais. Em caso de escolas ou instituições, ministrantes do IFEP são disponibilizados para ofertar o curso presencialmente para os interessados.

Apesar da existência de muitos posicionamentos favoráveis ao PFC, sua aceitação não foi unânime. Nos estudos de Reis (2008) são demonstradas outras visões sobre Lipman. Conforme a autora, existem aqueles que, embora aceitem a ideia de *Filosofia para Crianças*, não são adeptos a todas as perspectivas de Lipman. Estes se posicionam de modo a se apropriar ou partir das iniciativas de Lipman seguindo outras vertentes, utilizando-se de diferentes metodologias, amparando-se em outros pressupostos teóricos ou pontos de vista.

Algumas das práticas dos que aderiram, de algum modo, ao PFC foram destacadas por Lorieri (2002). O autor ressalta um grupo de Florianópolis que denominou sua proposta como “Filosofia no Ensino Fundamental” utilizando-se do PFC como referencial mas que criou seu próprio material didático e desenvolveu uma abordagem também própria para o ensino da Filosofia. Outra prática mencionada pelo autor foi do “Projeto Filosofia na Escola”, idealizado e coordenado por Walter Omar Kohan e Ana Mirian Wuensch, em Brasília. O projeto segue as mesmas bases teóricas mas não utiliza o material didático original do PFC e nem a mesma prática para formação de professores.

¹⁵ Disponível em:
<http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=87&Itemid=125>.
Acesso em: 10 ago. 2017.

Fica evidente também a existência de posicionamentos que discordam das ideias de Lipman, Reis (2008) considera que aqueles que são contrários a Lipman discordam do trabalho com Filosofia com crianças pois não acreditam na possibilidade de um filosofar na infância. Os que aderem a esse posicionamento consideram que o ensino de Filosofia envolve o estudo da História da Filosofia e de seus principais representantes. A autora cita Renê Silveira¹⁶ como figura central entre esses estudiosos, que doutorou-se com uma tese a respeito do PFC de Lipman.

Na conclusão de sua tese, Silveira (1998) ressalta os motivos que o levaram a discordar das concepções de Lipman. O autor aponta, entre outras questões, para uma visão idealista e acrítica de Lipman na relação entre educação e sociedade, a qual elenca para o campo educacional as críticas que, para ele, deveriam ser direcionadas à estrutura social. Em vista disso, o autor acredita que Lipman se apoia no ideal liberal da educação como redentora da humanidade sem levar em consideração os determinantes sociais. Outro motivo destacado diz respeito à ênfase dada entre conteúdo e metodologia. Para esse autor, à medida que Lipman considera que os conteúdos possuem importância secundária no ensino, entra em contradição com a dimensão transformadora que propõe para a educação. Na visão mantida pelo autor em sua tese, é necessário subordinar a metodologia aos conteúdos para que um saber elaborado seja construído.

Apesar de se considerar a relevância das contribuições de Silveira, adentrar nessa discussão não faz parte dos objetivos desse estudo. Sobretudo, vale salientar o posicionamento adotado para esse trabalho diz respeito a um entendimento do PFC como uma proposta inovadora do ensino de Filosofia que visa auxiliar crianças, desde o início de sua educação escolar, a pensarem por si mesmas. Envolve ainda uma metodologia que pode ser considerada como um instrumento para a construção de conhecimentos e formação de sujeitos críticos e reflexivos. Para além disso, os conteúdos abordados superam os da grade curricular e incluem temas relevantes para uma formação integral de sujeitos capazes de exercer sua cidadania com racionalidade e autonomia. Esses temas são tratados no material didático do programa, as *Novelas Filosóficas*.

¹⁶ Se refere a Renê José Trentin Silveira na sua obra *A filosofia vai à escola?*. A tese de doutorado do autor com o esse título foi defendida em 1998, posteriormente, em 2001, foi publicada em forma de livro.

3.2 MATERIAL DIDÁTICO: AS NOVELAS FILOSÓFICAS COMO INSTRUMENTO PARA O CONHECIMENTO

O material didático desenvolvido para o programa Lipmaniano contempla livros didáticos denominados *Novelas Filosóficas*, também conhecidos por *romances*, e manuais para o professor correspondentes a cada um deles. As *Novelas Filosóficas* buscam afastar-se dos livros didáticos considerados convencionais. Na visão de Lipman (1990), o material didático tradicional do qual ele se refere como “modelo tribal de educação” estaria, de certa forma, contra a própria criança por apresentar os conteúdos como um produto final e por uma única perspectiva aceita. Além disso, sua organização é feita de tal forma que o torna desinteressante para as crianças pois aparenta ser um “índice de matérias” sequenciadas de forma lógica na qual os interesses e motivações das crianças não são levados em consideração. Os livros, segundo ele, já apresentavam conclusões, o que evidenciava a concepção de que as crianças não teriam condições de, por si só, chegar ao entendimento dos conteúdos e oferecer novas alternativas.

Nesse sentido, fica evidente que a característica adotada pelo livro didático convencional em demonstrar uma única perspectiva ou conclusões definidas sobre os assuntos compromete a capacidade de avaliação das crianças. É desejável que elas sejam preparadas para um bom raciocínio, em que predomina uma atitude mais ativa em relação ao conhecimento. Essa concepção evidencia a preocupação de Lipman em despertar nas crianças mais o gosto pela pergunta – atitude própria da Filosofia – do que pela resposta pronta, dada pelos livros didáticos ou o professor. Para tanto, é preciso que se discuta em que circunstâncias uma afirmação pode ser considerada verdadeira:

E quando discutem a noção de verdade, começam a perceber a complexidade de noções que aceitaram anteriormente sem questionar. O que a filosofia nos ensina é o risco de tomar por certo aquilo a que devíamos prestar atenção cuidadosa, bem como a possibilidade de descobrir, sob o prosaico, comum e rotineiro, um universo de extraordinária riqueza e variedade, diante do qual podemos somente nos maravilhar (LIPMAN, 1990, p. 172).

Como é possível compreender, parece que Lipman confronta uma concepção pedagógica em que o aluno é entendido como passivo, sem ser convocado para debater os assuntos e pensar sobre eles. Ao que tudo indica, Lipman procurou

elaborar um material pedagógico que rompe com essas características para propor um modelo em que a participação do aluno é essencial na construção do conhecimento.

Ao confrontar com posições pedagógicas fundadas na repetição e memorização, Lipman optou por um material didático em forma de literatura ou romanceado em que o estudante teria uma participação ativa. De acordo com Lipman (1990), a criança considera o conteúdo que é lhe apresentado de forma contextualizada, isto é, em forma de literatura, como algo que pode ser apropriado por ela já que possui significado. Além dessa mudança estrutural na forma de apresentação, o autor também destaca que os conteúdos devem ser oferecidos aos alunos em sua “forma bruta”, já que a intenção é que a criança por si mesma construa o conhecimento ou, em outras palavras, para que esse conhecimento bruto seja lapidado por ela.

As *Novelas Filosóficas*, de acordo com Rosa e Attisano (2015), são estruturadas de uma forma que chama a atenção das crianças e para levá-las a se envolverem nas problemáticas das histórias. Elas servem como modelos de bom raciocínio que são apresentados às crianças para fomentar o diálogo filosófico que possibilita a construção do conhecimento. Essas constatações são asseguradas por Lipman (1990, p.22) ao discorrer que “de fato, o objetivo de cada um dos romances é ser um exemplo ao retratar crianças de ficção no ato de descobrir a natureza da disciplina na qual e sobre a qual é esperado que as crianças da sala de aula pensem”.

Personagens fictícios, para serem vistos como modelos de bom raciocínio, precisam aguçar o interesse dos estudantes. De acordo com as contribuições de Dinis (2011), nas novelas os protagonistas geralmente são crianças da mesma idade dos alunos que os leem e enfrentam problemas comuns aos enfrentados diariamente pelas crianças em questão, o que desperta certo envolvimento. Ao gerar alguma empatia pelas narrativas, as crianças falam, questionam, discutem e procuram formas de resolver as situações apresentadas, o que configura uma prática comum das atividades dos filósofos.

A presença marcante de crianças entre os personagens é uma característica apontada por autores que se dedicaram a estudar as *Novelas Filosóficas* de Lipman. Entre eles, destaca-se Alencar (2014) que afirma que é privilegiada participação de crianças nas narrativas e que são poucos os adultos que aparecem nas discussões.

Tratam-se de professores, pais ou avós que participam de situações problemáticas com os personagens infantis e incentivam o exercício das habilidades de pensamento nessas crianças.

Os conteúdos das novelas têm suporte metodológico voltados para as diversas áreas da Filosofia. Entre elas, Elias (2005) cita como as mais destacadas a lógica, a ética, a metafísica, a linguagem, a verdade, o preconceito, a identidade, as regras, as relações, entre muitos outros. Entre outras questões, na *Novela Filosófica “Pimpa”* Lipman enfatiza as regras que são estipuladas por adultos ou instituições, como as regras familiares citadas por Lipman (1997) na fala dos pais de Pimpa:

- Agora lembrem-se, vocês vão ficar aqui sozinhas e não quero que deixem ninguém entrar. Essa é uma regra que vocês não devem desrespeitar!
- [...]
- Estamos livres!- gritei- Agora a casa é nossa!
- Você ficou louca- disse Marina- Nada mudou. Você sabe perfeitamente bem que existem regras na família e que elas são as mesmas quando o papai e a mamãe estão aqui e quando não estão (LIPMAN, 1997, p. 44).

Sobre esse exemplo em que o autor trata de regras, fica evidente a posição do autor sobre como a criança deve raciocinar, sem ser considerada passiva. Ao envolver a criança nas discussões, a elas são apresentados exemplos de bons comportamentos que exemplificam situações que podem ser presenciadas por elas nas quais as regras precisam ser compreendidas e seguidas. Refletir sobre regras como necessidade e não como uma punição é um assunto que pode gerar discussões produtivas e significativas em sala de aula, de modo a colaborar na construção de um conhecimento referente às condutas morais.

Outra característica das *Novelas Filosóficas* é que as narrativas são estruturadas de modo que se estabeleça uma “conversa” com o leitor pela qual muitos questionamentos são feitos, como na seguinte discussão da *Novela Filosófica “Pimpa”* em que Lipman (1997, p.7) problematiza por meio da protagonista: “Isso já aconteceu com **você**? Alguma vez o **seu** braço já adormeceu? Não é esquisito? É como se ele nem nos pertencesse” ou mais adiante quando Lipman (1997, p.10) usa a fala de Pimpa para “dialogar” com o leitor: “não me olhe desse jeito! Viu o que você me fez fazer?”. Esse modelo de narrativa permite uma maior sensação de proximidade dos leitores com a história.

Por meio de questões simples do cotidiano, como um braço adormecido, Lipman problematiza de modo que faça a criança pensar logicamente. Em situação descrita da narrativa “Pimpa” é possível perceber um exemplo do trabalho de Lipman (1997) com a lógica:

Como pode uma parte do nosso corpo não nos pertencer? Tudo que é da gente nos pertence [...] Ou meu corpo e eu são um só ou não são [...] Se meu corpo e eu somos um, então **ele** não pode **me** pertencer. E se meu corpo e eu são diferentes, então quem sou **eu**? [...] será que eu pertenço ao meu corpo da **mesma maneira** que meu corpo pertence a mim? (LIPMAN, 1997, p. 7).

Esses questionamentos evidenciam que o autor pretende fazer com que os alunos exercitem a habilidade de raciocínio. Tratam-se de interrogativas de certo modo “simples” mas que, por outros meios, não costumam fazer parte da rotina escolar, principalmente, daquela que se prende aos conteúdos da matriz curricular que precisam ser “decorados” pra serem “reproduzidos” nas avaliações bimestrais. Esse aspecto parece demonstrar que o foco principal das discussões sugeridas por Lipman não está relacionado diretamente ao conteúdo. Nos trechos da narrativa citada é possível confirmar que, ao discutir sobre um braço adormecido, o autor não buscou analisar o corpo humano ou conteúdos da disciplina de ciências que tratam da circulação sanguínea. Ele voltou-se a uma discussão filosófica entre o ser o e o seu corpo utilizando-se de questionamentos hipotéticos para isso.

Analisando esse posicionamento, autores estudiosos de Lipman concluíram que na *Educação para o Pensar*, o conteúdo em si tem importância secundária. Entre eles, destaca-se Silveira (2011) o qual afirmou que, para Lipman, a importância está no aperfeiçoamento dos pensamentos e julgamentos das crianças, ou seja, importa que as crianças pensem e não sobre o que pensam. Em outras palavras, a relevância está na compreensão dos problemas que estão envolvidos nos conteúdos e não na compreensão dos conteúdos, em si mesmos.

Essa concepção que valoriza mais o processo de aprendizagem do que os resultados dela demonstra que sua ênfase está no desenvolvimento do raciocínio que se dá por meio da participação dos educandos nas *Comunidades de Investigação*. Contudo, esse destaque conferido ao pensamento não anula a importância dos conteúdos:

Não estou afirmando que o ensino de conteúdo é inútil e que corremos o risco de transformar as crianças em sábias idiotas. Mas gostaria de colocar

que a ênfase em sua aquisição de informações foi exagerada e deve passar para o segundo plano, assumindo a dianteira do aperfeiçoamento de seus pensamentos e julgamentos (LIPMAN, 2001, p. 253).

Para possibilitar esse trabalho, o qual enfatiza o desenvolvimento do pensamento, a estruturação das narrativas também é diferenciada. Nela, os temas filósofos são demonstrados por meio dos personagens, contudo, de acordo com as considerações de Dinis (2011), os filósofos cuja teoria está em discussão não são identificados com seus nomes reais, apenas seus pontos de vista são apresentados. Desta forma, as crianças interagem com os filósofos sem estudar a História da Filosofia, datas de acontecimentos ou precisar fazer a comparação entre diferentes concepções filosóficas.

Além das *Novelas Filosóficas*, o material didático também inclui um manual para o professor que contempla planos de discussões e exercícios. De acordo com Lipman (1990), ele orienta as práticas do professor em relação à cada uma das novelas:

Os manuais de instrução fazem com que os professores procurem manter o momento inquisitivo ao qual o romance deu o impulso inicial. Eles fazem isto por meio de uma profusão de planos de discussão e de perguntas, planejados de modo a suscitar novas perguntas em vez de preparar o caminho para respostas explícitas. Assim, os manuais tencionam promover o diálogo e o raciocínio sobre os assuntos levantados nos romances (LIPMAN, 1990, p. 170).

Cada uma das novelas destina-se a idades e graus de escolaridade específicos. Além disso, visam desenvolver habilidades cognitivas distintas que se aplicam aos problemas filosóficos. Para tratar do currículo do programa que contempla todas essas especificidades das *Novelas Filosóficas*, Lipman, Sharp e Oscanyan (2006, p. 79-81) elaboraram a “organização” pela qual as novelas devem ser introduzidas destacando o currículo e quais as novelas são indicadas para cada série, como demonstra, com base nos autores, o quadro 1.

Quadro 1- Currículo do *Programa de Filosofia para Crianças*

Nível de ensino	Novelas Filosóficas	Currículo
Pré-escola, 1ª e 2ª séries	<i>Elfie</i> para pré-escola e <i>Issao e Guga</i> para 1ª e 2ª séries e acompanhados dos manuais para o professor	Enfatiza a aquisição da linguagem focando o raciocínio implícito na conversação. Também trata da percepção, do compartilhamento de

		perspectivas por meio do diálogo, de classificações, distinções e sentimentos.
3ª e 4ª séries	<i>Pimpa</i> e seu manual para o professor	Mantém a ênfase o currículo anterior. Destaca as estruturas semânticas e sintáticas como: ambiguidades, relações abstratas de causa, tempo, espaço, números, pessoas, classes e grupos.
5ª e 6ª séries	<i>A descoberta de Ari dos Telles</i> e o manual do professor <i>Investigação filosófica</i>	Enfatiza a aquisição da lógica formal e informal. Demonstra o respeito pela importância do questionamento e do raciocínio.
7ª e 8ª séries	<i>Luísa</i> e com o manual do professor <i>Investigação ética</i> e <i>Satie</i> acompanhado do manual <i>Escrever: como e por quê</i>	Em <i>Luísa</i> enfatiza-se a especialização filosófica no campo da investigação ética, da linguagem e dos estudos sociais, com os temas: justiça, mentira, verdade, regras, padrões, direitos das crianças, discriminação de trabalho e de sexo e direitos dos animais. Em <i>Satie</i> a ênfase é dada na redação em verso e prosa, nas experiências, significados e na avaliação da escrita, na relação entre o pensar e o escrever, na definição e distinção entre arte e artesanato
2º grau	Não são citados pelos autores. ¹⁷	Destaque às áreas de ética, epistemologia, metafísica, estética e lógica

Fonte: Lipman, Sharp e Oscanyan (2006, p.79-81).

Esse currículo apresentado por Lipman, Sharp e Oscanyan (2006) diz respeito aos textos traduzidos para o português e utilizados no Brasil. Elias (2005) cita ainda outras novelas: *Nous*, *Suki* e *Mark* não estão disponíveis em português. Já os romances *Hospital para Bonecos* e *Geraldo*, são de autoria de Ann Margaret

¹⁷ No livro *Filosofia na sala de aula*, Lipman, Sharp e Oscanyan (2006) apenas sugerem a criação de materiais acompanhados por manuais para os professores. Contudo, Elias (2005) evidencia que as novelas *Suki* e *Mark*, apesar que não possuem versões em português, destinam-se para o 2º grau.

Sharp, colaboradora de Lipman, e também não possuem versões em português. O romance *Rebeca* é de autoria de Ronald Reed, também colaborador de Lipman e, no Brasil, é utilizado na Educação Infantil.

Ao que tudo indica, é possível compreender que seja por meio de situações reais que, de maneira geral, são vivenciadas por crianças, que Lipman estabelece uma oportunidade para o surgimento do diálogo filosófico. Trata-se de uma narrativa que, de certo modo, poderia representar a escrita de uma criança por sua linguagem simples e informal, demonstrando acontecimentos do seu cotidiano que fazem despertar a curiosidade e o interesse das crianças por envolver situações inquietantes e discussões empolgantes. Contudo, em meio a narrativa dos personagens muitos conteúdos são tratados de uma maneira espontânea e lúdica. Sendo assim, para além da aprendizagem de conceitos, destaca-se a maior importância da literatura para o incentivo à imaginação, ao raciocínio indutivo e dedutivo que são desenvolvidos por meio da participação dos alunos nas *Comunidades de Investigação*.

3.3 O PAPEL DO PROFESSOR E DO ALUNO, SEGUNDO LIPMAN

A proposta elaborada por Lipman sugere que ele apresentou um novo papel para o professor e para os alunos na educação. Tradicionalmente, o ensino esteve vinculado à transmissão de saberes, posição rejeitada pelo fundador do PFC. De acordo com Lipman (1990), as pessoas eram consideradas instruídas quando bem-informadas e por esse processo de transmissão de informações se chegava ao “saber”. À medida que na história da educação o “aprender” os conhecimentos que eram transmitidos dos adultos deu lugar ao “pensar”, o papel do professor também se alterou.

Respaldo pelo pensamento de Dewey, ele procurou conferir ao aluno maior autonomia na relação ensino e aprendizagem, portanto, um papel mais ativo. Esse entendimento resultou na redefinição das atribuições do professor, uma vez que a formação é estruturada com relações didáticas, tal como as novelas por ele elaboradas sugerem. Se há oposição de Lipman em relação ao modelo tradicional de educação, qual o papel do professor no ensino de Filosofia? Em suas obras o

autor deixa claro seu posicionamento a respeito desse assunto, em especial, no livro *A Filosofia vai à escola*:

[...] o professor não poderia mais ser entendido como um jardineiro que pode cuidar e manter as flores em canteiros, ajudando-as a tornarem-se aquilo a que já estavam geneticamente determinadas a ser desde o início. Em vez disso, o professor tornou-se parte de uma intervenção adulta cuja intenção era liberar o processo de pensamento no aluno, para que este começasse a pensar por si próprio, em vez de papaguear o pensamento do professor ou do livro-texto (LIPMAN, 1990, p.163).

Parece evidente que seu posicionamento confirma a intenção do autor em garantir mais autonomia ao aluno por meio da atuação do professor. Este deixa de ser o detentor de conhecimentos que expõe o que sabe, com base no material didático, e exige a repetição desses conteúdos, para ser aquele que oferece possibilidades aos estudantes de, por si mesmos, pensar e construir seus conhecimentos.

Outra característica diz respeito a metodologia na qual o papel do professor passa a ser diferente daquele considerado “tradicional”. Segundo Assunção (2010), professor e alunos trabalham em comunidade, interagindo conjuntamente na sala de aula. Nesse contexto, o professor se torna aquele que orienta e não simplesmente impõe o conteúdo a ser “depositado” no aluno. Portanto, os alunos passam a ter papel ativo e são incentivados a discutir livremente sobre os temas.

Para além da boa vontade do professor, sem o devido planejamento e preparo do docente o ambiente nem sempre é favorável. Lipman (2001) afirma que os professores reconhecem que, em sala de aula, a busca pela ordem e disciplina dos alunos acaba por anular e destruir a espontaneidade que as crianças possuem ao ingressarem na vida escolar. Nesse sentido, é preciso descobrir procedimentos que sejam capazes de conciliar organização e criatividade. Portanto, espera-se que os docentes sejam ensinados a lidar com essas situações.

É nesse contexto que muitos professores acreditam que não estão preparados para esse modelo de ensino. Segundo Lipman (1990), existe a preocupação por parte dos professores quando seus alunos apenas memorizam os conteúdos dos quais serão cobrados nas avaliações. Diante disso, se sentem pressionados, culpados, ressentidos e, mesmo sabendo de sua competência, sentem que só podem ensinar como foram preparados para ensinar. Assim, não parece ser claro aos professores como poderiam ser formados para ensinar aos

alunos para além das matérias, isto é, as habilidades do pensamento que são fundamentais para o domínio do próprio conteúdo.

Com essa mudança de papel e as especificidades do programa, para exercer a Filosofia com crianças é necessário, ao professor, uma formação específica. Assunção (2010) confirma essa afirmativa ao expor que docentes devem receber uma formação ajustada com o objetivo de capacitá-los a levar o aluno a pensar filosoficamente. Essa preparação se aplica também àqueles que já têm um percurso acadêmico na Filosofia ao passo que, apesar de possuírem uma melhor compreensão a respeito dos conceitos tratados não serão capazes de desconstruí-los para que se tornem acessíveis aos alunos.

Diante desse entendimento, o perfil para o professor, de acordo com Assunção (2010) precisa, necessariamente, contemplar uma formação filosófica ancorada pelos princípios do PFC. Em sua atuação, o docente precisa levar em consideração a interdisciplinaridade e as questões humanísticas. Além disso, precisa reconhecer a importância dos interesses dos alunos, estar atento às suas dificuldades e sua história de vida. O método socrático deve amparar suas estratégias de ensino que precisam ser diversificadas.

Na perspectiva lipmaniana declarada por Lipman, Sharp e Oscanyan (2006), a aprendizagem filosófica ocorre por intermédio da interação entre as crianças e seu ambiente. Ao professor, cabe manipular o ambiente da sala de aula com vistas a aumentar as possibilidades para que as habilidades cognitivas se desenvolvam. É preciso, no entanto, criar um clima para “dar e receber”. Para isso, o professor deve demonstrar-se interessado nos diferentes pontos de vista e manter uma postura de questionador. Não precisa apresentar-se como possuidor de uma grande quantidade de conhecimentos e nem ditar o certo e o errado. Nesse ambiente, até mesmo os alunos mais reservados se manifestam porque percebem que os pontos de vistas são respeitados e por isso, se dispõe a assumir o risco de opinar.

Nesse cenário, segundo Lipman, Sharp e Oscanyan (2006), é o professor quem faz surgirem os temas a serem discutidos, quem relaciona os temas das literaturas com as experiências das crianças quando elas têm dificuldade para fazer isso por si mesmas, quem introduz pontos de vista alternativos para expandir o rumo das discussões, entre muitas outras ações. Sendo assim, no programa de Lipman, o professor está sempre ao redor das crianças encorajando-as e ajudando-as. Contudo, apesar dessa relação mais próxima entre professor e alunos e a

transformação da sala de aula em um ambiente onde as percepções de todos são consideradas importantes, destaca-se que o professor possui autoridade e precisa assegurar que os pressupostos para a discussão estejam sendo seguidos. Necessita estar pronto para intervir nos diálogos e introduzir considerações filosóficas relevantes quando necessário.

É nesse sentido que Dias (2009) discorre que o objetivo dos professores não é apenas promover as discussões, mas sim fazer com que os alunos consigam participar dessas discussões de forma produtiva. Seu papel é ajudar os alunos a dominarem meios como a inferência lógica e as normas de discussões para que, assim, desenvolvam a habilidade de pensar de forma autônoma, crítica e reflexiva.

Fazem parte também dos materiais didáticos do PFC os *Manuais para Professores* que representam o auxílio à prática dos docentes. Eles servem de apoio para o desenvolvimento das discussões, para fomentar o diálogo e o raciocínio sobre os assuntos das literaturas:

[...] o tradicional “manual do professor” , um compêndio de monótonos exercícios de fixação, deu lugar a estratégias de questionamentos e planos de discussão relacionados a páginas e linhas específicas do texto. O propósito é extrair diálogo através do qual os conceitos puxados pelo texto são operacionalizados e compreendidos. Se no decorrer de tal diálogo em sala de aula uma insuspeita quantidade de alternativas é descoberta, o objetivo não é desnostrar os estudantes levando-os ao relativismo, mas encorajá-los a empregar as ferramentas e métodos de investigação para que possam, competentemente avaliar evidências, detectar incoerências e incompatibilidades, tirar conclusões válidas, construir hipóteses e empregar critérios até que percebam as possibilidades de objetividade com relação a valores e fatos (LIPMAN, 1990, p. 22).

Entretanto, Pedroso e Malacarne (2009) ainda afirmam que esses manuais não devem ser considerados como cartilhas que necessitam ser seguidas fielmente pelo professor. Sua função é melhorar a prática pedagógica e não engessá-la, pois o objetivo é despertar nos alunos e alunas o procedimento do conhecimento, segundo critérios estabelecidos pela tradição filosófica.

Dessa forma, levando em consideração a formação direcionada ao professor e o manual de apoio à prática pedagógica, Assunção (2010) destaca que são inegáveis as contribuições que esse método traz aos docentes. A mudança de posicionamento dos mesmos, devido ao método, possibilita o enriquecimento das práticas pedagógicas dos professores com novos materiais e estratégias de

aprendizagem. Elas ajudam a atingir o objetivo proposto, enquanto professor, de potencializar uma aprendizagem significativa para os alunos.

Dessa maneira, as *Novelas Filosóficas* passam a ser inseridas no processo de ensino, não como fins em si mesmas, mas como instrumentos indispensáveis na formação das crianças. Para o cumprimento dessa função, o (a) professor (a) tem papel indispensável, uma vez que assume a incumbência de conduzir a formação, sem reduzi-la a técnicas de memorização e disciplinarização. Ao contrário, a educação, com característica filosófica, assume nova roupagem quando os educadores, preparados pelo PFC, contribuem para que as crianças, nas *Comunidades de Investigação*, construam o conhecimento sobre o mundo natural, o humano, e sobre si mesmas. Assim, também as crianças são elevadas a outro estatuto: deixam de ser figurantes para ser protagonistas da formação intelectual e moral, sem, com isso, dispensar a função do professor e da escola, tida por Lipman como uma *Comunidade de Investigação*.

4 AS COMUNIDADES COMO POSSIBILIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS

As *Novelas Filosóficas* elaboradas por Lipman representam significativa contribuição para a formação dos alunos por romperam com a concepção de que cabe aos professores transmitirem o conhecimento registrado nos livros didáticos. A compreensão expressa pelo filósofo e educador americano reside no fato dele entender que, a partir da Filosofia socrática e da concepção de Dewey, seria possível renovar o ensino: de uma concepção receptiva para uma ativa, o PFC tem o propósito de investir na autonomia do aluno em elaborar conhecimentos, não exclusivamente filosóficos.

Essa perspectiva revela uma abordagem interdisciplinar de seu programa tanto quanto um diálogo mais próximo das ciências humanas, o que o coloca na contramão dos que enfatizam um ensino puramente técnico, prático e com conhecimentos restritos. Para concretizar essa prática, Lipman sugere transformar a sala de aula em uma *Comunidade de Investigação*, que proporciona um ambiente de aprendizagem coletiva por meio de uma postura ativa dos participantes no compartilhamento de informações, ideias, pontos de vista e experiências.

O uso de comunidades também é uma prática utilizada na GC. Consideradas como uma de suas importantes estratégias, as Comunidades de Prática e as Comunidades Virtuais de Prática são muito discutidas na Gestão do Conhecimento e adotadas por organizações. De acordo com a APO (2010), essas comunidades envolvem grupos de pessoas que compartilham interesses comuns. Entre outras funções, elas oportunizam a troca de conhecimentos, habilidades e práticas sobre determinados temas. Além disso, para manter o bom funcionamento das Comunidades de Prática, é necessária a participação ativa dos membros. Todos esses objetivos parecem estar em conformidade com as comunidades sugeridas por Lipman.

Por esse motivo, esta seção tem por objetivo analisar as possíveis contribuições do uso de comunidades na construção de conhecimentos, em especial, as *Comunidades de Investigação* do PFC. Para tanto, primeiramente, é necessário tratar sobre essas comunidades. Dentre as diferentes perspectivas de trabalho com comunidades, para essa pesquisa, interessa tratar das Comunidades

de Prática, destacadas pela GC, e as *Comunidades de Investigação*, núcleo fundamental da PFC e objeto dessa pesquisa. Para compreender as possíveis formas de construção do conhecimento, se faz necessária também uma discussão a respeito das diferentes formas de conhecimento cujo PFC se propõe a favorecer nas *Comunidades de Investigação*. Desta forma, temas como o raciocínio, as habilidades do raciocínio, a influência da linguagem para o desenvolvimento dessas habilidades, o *pensar bem*, entre outros, serão abordados e problematizados conforme as considerações de Lipman.

4.1 AS COMUNIDADES DE PRÁTICA DA GESTÃO DO CONHECIMENTO

O trabalho em comunidades, de acordo com Farinelli (2008), passou a ter maior relevância com a valorização do conhecimento. A interação interpessoal se tornou importante pois as tarefas e atividades exigidas dos sujeitos são cada vez mais complexas e multidisciplinares. Nesse contexto, as comunidades representam uma alternativa para a criação e compartilhamento de conhecimento útil para as organizações e para os sujeitos nela envolvidos.

Entre diferentes tipos de comunidades com distintos objetivos e práticas, a Gestão do Conhecimento trata das Comunidades Virtuais de Prática e das Comunidades de Prática. A noção de Comunidade de Prática, de acordo com Santos (2014), foi desenvolvida por Jean Lave e Etienne Wenger¹⁸, inicialmente como uma teoria de aprendizagem e, depois, como parte da GC. Souza e Kurtz (2016) afirmam que o termo foi utilizado para denominar os grupos de pessoas com um senso de pertencimento e compromisso que visam interagir, aprender e construir relacionamentos pessoais.

Essas comunidades também recebem outras denominações mesmo que estejam em conformidade com as características das Comunidades de Prática. De acordo com Claussen (2007), elas também são chamadas de redes de aprendizagem, grupos temáticos, entre outros. Desta forma, as Comunidades de

¹⁸ No livro *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, de 1991.

Prática podem existir sem serem reconhecidas como tal. Além disso, algumas outras práticas podem ser confundidas com as Comunidades de Prática mas não se qualificam dessa forma e possuem características diferentes. Para Silva (2007), muitas vezes se confunde as redes informais ou equipes que não possuem um propósito nem regularidade com Comunidades de Prática. Sendo assim, são equivocadamente equiparadas mas somente as Comunidades de Prática possuem um tema de interesse comum entre os participantes e envolvem a busca de soluções compartilhadas.

Estudiosos como Ferraz e Dornelas (2015) buscaram caracterizar as Comunidades de Prática. De acordo com os autores, elas envolvem grupos de pessoas que possuem relações informais e se destacam por sua participação e atuação em rede e autogestão. Outros autores, como Souza e Kurtz (2016), definiram essas comunidades como instrumentos para criação, disseminação e troca de informações e conhecimentos.

Para além dessas características, Claussen (2007) evidenciou que as Comunidades de Prática podem assumir diferentes formas. Podem ter curta ou longa duração, envolver grupos grandes ou pequenos de pessoas, podem existir dentro de uma organização ou entre mais organizações, podem ser homogêneas ou heterogêneas. Além disso, Silva (2007) ainda sugere que as Comunidades de Prática podem acontecer em reuniões presenciais, com locais fixos ou não, ou virtualmente e também não precisam ser regulares.

Sobre essas diferentes formas que podem ser assumidas pelas Comunidades de Prática, a APO (2010) afirma que as mesmas podem envolver uma única divisão da organização, alguns departamentos ou até mesmo diferentes organizações, com profissionais da mesma área ou de diferentes especializações. Seus tamanhos variam de duas pessoas até milhares delas.

Dalkir (2011) ainda atribui papéis e responsabilidades aos membros das Comunidades de Prática, afirmando que sua participação pode ser ativa ou passiva. Os ativos contribuem para as discussões enquanto os passivos, mesmo não contribuindo, geralmente fazem uso dos conteúdos e os aplicam. Conforme Santos (2014), também existe também um líder no grupo que atua como facilitador entre os participantes.

De acordo com a APO (2010), existem três elementos cruciais que, combinados, cultivam as Comunidades de Prática: o domínio, a comunidade e a

prática. A respeito do domínio, considera-se que sua identidade é definida por um domínio ou tema compartilhado de interesse, assim, seus membros tem um compromisso com o domínio de uma competência compartilhada. A comunidade é o segundo elemento que constitui as Comunidades de Prática e diz respeito ao lugar onde os membros se envolvem em discussões e atividades conjuntamente, ajudando uns aos outros e compartilhando informações. Por fim, a prática, pois os membros são praticantes e desenvolvem um repertório compartilhado de recursos, entre eles, experiências, histórias e ferramentas.

Na Gestão do Conhecimento as Comunidades de Prática são muito discutidas por serem consideradas uma importante estratégia. Conforme a APO (2010), um dos motivos que garantem o interesse nas comunidades está no fato de serem uma ferramenta que atua nos cinco processos da GC: identificação, criação, retenção, compartilhamento e aplicação do conhecimento.

Além disso, a APO (2010) atribui a importância das Comunidades de Prática ao compartilhamento e desenvolvimento de habilidades e conhecimentos entre os colaboradores sem grandes investimentos. Nas organizações elas possuem diferentes funções: encorajar os participantes a ajudar uns aos outros; dar oportunidades para a troca de práticas sobre um tema comum; compartilhar habilidades e conhecimentos; acelerar a inovação, entre outros. Para manter o bom funcionamento das Comunidades de Prática é necessária a participação ativa dos membros. A principal falha está em não conseguir atrair e manter o vigor dos participantes.

Para garantir uma participação ativa dos membros nas Comunidades de Prática, Santos (2014) afirma que esta precisa ser voluntária e baseada em uma relação de confiança entre os participantes. A respeito dessa confiança, Holster e Fields (2010) voltaram seus estudos para a compreender sua influência no processo de compartilhamento de conhecimentos nas comunidades. Para os autores, confiança pode ser baseada na cognição, que envolve a confiabilidade na competência dos colegas, e a confiança baseada no afeto, relacionada à preocupação e cuidado entre os colegas. Quando baseada na cognição, afeta positivamente a disposição dos sujeitos em compartilhar o que sabe, se baseada no afeto faz com que o indivíduo sinta vontade de compartilhar seus conhecimentos.

Outra relevância das Comunidades de Prática como estratégia de GC, de acordo com Silva (2007), diz respeito à necessidade de aprendizagem presente

nessa prática. Essa aprendizagem se dá por meio do estabelecimento de conexões e da comunicação entre as pessoas. Sendo assim, pode ser considerada uma atividade que visa o aprendizado. Conforme Souza e Kurtz (2016), as Comunidades de Práticas representam uma dessas atividades diárias de ensino que podem ser organizadas como atividade produtiva em torno do aprendizado.

Em face do exposto, é possível considerar que as Comunidades de Prática da GC representam grupos de pessoas que visam discutir um tema de interesse comum a todos os participantes. Elas podem variar em relação a quantidade de membros, a forma de participação das pessoas, ao local de encontro (presencial ou virtual), entre outras questões, mas objetivam um propósito comum. Por esse motivo, conforme Marcolino, Lourenço e Reali (2017), existe um engajamento mútuo entre os participantes de uma Comunidade de Prática que se desenvolve com a participação dos sujeitos e os resultados obtidos dessa participação. Para as autoras, nas comunidades ocorre uma negociação de significados por meio de conhecimentos, histórias, informações e modos de fazer e, assim, potencializam a construção de sentidos.

A negociação de significados, para Schommer e França Filho (2010), é mais efetiva quanto maior for a participação dos sujeitos na construção dos significados já que, assim, as pessoas são levadas a se comprometer e se dedicar mais aos objetivos estipulados para a comunidade. Além disso, os autores enfatizam que a intensidade da interação dos atores das Comunidades de Prática é importante para a aprendizagem. Para tanto, é fundamental que sejam respeitados o tempo e ritmo de cada pessoa envolvida, que seja estabelecido o diálogo e que exista a aproximação e dedicação dos participantes.

As Comunidades de Prática, portanto, parecem estar voltadas para uma aprendizagem coletiva de seus membros, que compartilham informações, experiências e conhecimentos por meio de uma participação ativa, ou seja, pela interação entre os participantes. Esses princípios são comuns àqueles que, de modo geral, estão presentes nas *Comunidades de Investigação* do PFC.

4.2 AS COMUNIDADES DE INVESTIGAÇÃO DE LIPMAN

As *Comunidades de Investigação* são consideradas instrumentos para construção do pensamento, em particular, o filosófico. Para Lipman, Sharp e Oscanyan (2006), o pensamento é como uma linguagem que é internalizada por meio do diálogo. Nesse sentido, é no falar que o pensamento se opera. Assim, o diálogo possibilita que as pessoas reflitam, se concentrem, levem em conta diferentes alternativas e realizem diversas atividades mentais. Todavia, é necessário um diálogo autêntico para gerar um pensar reflexivo e, no PFC de Lipman, isso ocorre nas *Comunidades de Investigação*.

A metodologia das *Comunidades de Investigação* no PFC de Lipman se mostrou com uma proposta inovadora para o trabalho da Filosofia com crianças. No entanto, as práticas utilizadas nessas comunidades bem como o próprio uso do termo não foram criados pelo fundador do PFC. Lipman, Sharp e Oscanyan (2006) ressaltam que o termo foi utilizado pela primeira vez por Peirce para se referir aos grupos de cientistas envolvidos em uma única investigação. Tratavam-se de profissionais da investigação científica que se dedicavam à utilização de procedimentos semelhantes para alcançar os mesmos objetivos e que, por isso, formavam uma comunidade.

Em meio aos autores que dissertaram sobre as *Comunidades de Investigação* pela perspectiva do PFC, destaca-se as contribuições de Santin (2008). Esse autor afirma que, as também conhecidas por *Comunidades Investigativas*, envolvem grupos de pessoas que pretendem dialogar a respeito de alguma temática de interesse comum. Os diálogos voltam-se para compreender as diferentes formas de pensar e para exercitar a argumentação com vistas a desenvolver a análise crítica e a capacidade de posicionamento dos membros, tal como sugere a atitude socrática.

Outras características são acrescentadas na definição de Dias (2009) para essas comunidades. Conforme o autor, além de serem consideradas uma técnica de grupo que se volta para uma investigação em comum entre os membros, as *Comunidades de Investigação* são compostas por regras e princípios da argumentação lógica. Essas regras se aplicam ao diálogo que precisa caracterizar-se como investigativo e reflexivo para tratar sobre as temáticas envolvidas na discussão.

Para além das características já apontadas, Pereira (2014) destaca que nas *Comunidades de Investigação* a sala de aula deixa de se espaços de transmissão de conhecimentos para transformar-se em comunidades voltadas à criatividade, à

crítica, à investigação, à curiosidade e ao incentivo da iniciativa. Tal postura parece romper com aquelas concepções e modelos educacionais que compreendem a ação do aluno como sujeito receptivo a conteúdos transmitidos.

Contrariamente, nessas comunidades as crianças são incentivadas a falar livremente o que pensam e também sobre as ideias dos demais, que passam a ser debatidas. Sobre essa constatação, Santin (2008) afirma que nesse processo a criança é levada a questionar e não a responder, isso permite que os conhecimentos sejam aprofundados pois não se trata apenas de interpretar, mas refletir. Em face desse entendimento, as *Comunidades de Investigação* não buscam encontrar respostas certas ou erradas para os questionamentos levantados nos diálogos. A importância não está em ensinar o produto das investigações, mas sim o processo investigativo, ou seja, o objetivo não é transmitir algo, mas possibilitar um ambiente de aprendizagem em que os membros compartilham suas ideias e aperfeiçoam seu pensamento.

Apesar dessa metodologia ser direcionada para o ensino de Filosofia na proposta do PFC, essas comunidades possuem uma aplicação muito mais ampla. De acordo com Lipman (2001, p.14), “a pedagogia da ‘comunidade de investigação’ deveria ser a metodologia para o ensino do pensar crítico, independentemente se uma versão filosófica seja aplicada ou não.” Ao incentivar que as crianças pensem, Lipman, Sharp e Oscanyan (2006) indicam que a sala de aula se transforma em uma *Comunidade de Investigação* onde existe um compromisso com os procedimentos de investigação, com a busca de técnicas para evidenciar a razão dialógica. Na medida em que esses procedimentos são utilizados nas comunidades e internalizados pelos alunos, presume-se que se transformem em hábitos reflexivos dos sujeitos.

Os procedimentos adotados nas *Comunidades de Investigação* precisam passar por etapas fundamentais. De acordo com Santin (2008), primeiramente, é preciso que os sujeitos compreendam o funcionamento das aulas de investigação filosófica. Por isso, inicia-se com a organização dos indivíduos. Estes podem se organizar em círculos para melhor interação visual.

Além disso, Dias (2009) evidencia que também é necessário o estabelecimento de algumas regras para organizar o diálogo, tais como: aguardar a vez para falar, não interromper enquanto o outro fala, respeitar o ponto de vistas dos outros, entre outras.

A próxima etapa, conforme destaca Santin (2008) é a leitura compartilhada das *Novelas Filosóficas* pelo grupo em voz alta. Isso favorece a experiência do ouvir o outro, de compreender a linguagem do texto e permitir um momento de reflexão sobre a história, as dúvidas e indagações. Após a leitura, as crianças elaboram perguntas e questionamentos. Entretanto, as dúvidas vão muito além da compreensão textual por se tratar de um método filosófico em que as respostas não serão encontradas no próprio texto. Ao professor, cabe conduzir os alunos na formulação de suas perguntas.

Para discutir as perguntas formuladas, o professor registra os pontos de vista dos alunos na lousa, como sugere Lipman, Sharp e Oscanyan (2006). Conforme os autores, esse registro permite que se dê início a uma discussão para verificar até que ponto os argumentos indicados são relevantes. É a partir dos levantamentos vindos dos alunos que um plano de trabalho, orientado pelos manuais para os professores, é definido para as discussões.

Posteriormente, como indica Santin (2008), as crianças participam de um processo lúdico e filosófico para explorar os assuntos discutidos. Trata-se da experimentação do tema escolhido que poderá ser feita por meio de técnicas e exercícios que envolvem jogos, brincadeiras, filmes, mímicas, charadas, entre outros. Durante todo esse processo, a participação do professor é essencial para o bom desenvolvimento do trabalho em comunidade e para que os objetivos propostos sejam alcançados.

Lipman, Sharp e Oscanyan (2006) estabelecem as ações necessárias por parte dos professores e que favorecem a efetividade das comunidades: ajudar os estudantes a se expressarem, seja esclarecendo o que os alunos podem ter tido dificuldade para expor ou reformulando comentários para serem melhores compreendidos. Além do mais, procura explicar os pontos de vista dos alunos voltando-se à compreensão dos significados daquilo que tentaram passar e atentando-se a explicação que elaboram para responder. Outra atitude é ter consciência das diferentes formas de interpretação dos significados por parte dos alunos. Soma-se a isso, o fato de o professor buscar a coerência no que diz respeito ao uso de termos utilizados em diferentes contextos tanto quanto pedir definições dos termos utilizados pelos alunos. Também cabe ao professor buscar as pressuposições nos comentários dos estudantes e indicar falácias que os alunos cometem durante as discussões. Ocorre que, no processo pedagógico realizado nas

Comunidades de Investigação, o professor também deve atuar para solicitar que os alunos e alunas digam as razões que apoiam as ideias e opiniões para, em seguida, pedir que os alunos digam como sabem de determinado assunto ou tema. Por fim, caberá obter e analisar alternativas dadas pelos estudantes e orquestrar uma discussão filosófica que encaminhe posições teóricas mais efetivas.

Em face das especificidades dessas comunidades, transformar a sala de aula em uma *Comunidade de Investigação* não é uma tarefa fácil. Pensando em esclarecer a efetividade das comunidades, Sharp (1995) demonstra alguns critérios identificadores que são evidenciados em alunos que vivenciaram a participação efetiva em uma *Comunidade de Investigação*:

[...] alguns comportamentos que indicariam que um aluno estivesse vivenciando o que é participar de uma comunidade de investigação: aceita, com boa vontade, a correção feita pelos colegas; é capaz de ouvir atentamente os outros; é capaz de considerar seriamente, as ideias dos demais; é capaz de construir sobre as ideias dos colegas; é capaz de desenvolver suas próprias ideias sem medo de rejeição ou de humilhação; é aberta a novas ideias; é capaz de detectar pressuposições; demonstra preocupação com a consistência ao apresentar um ponto de vista; faz perguntas relevantes; verbaliza relações entre meios e fins; mostra respeito pelas pessoas da comunidade; mostra sensibilidade ao contexto ao discutir conduta moral; exige que os colegas dêem suas razões; discute questões com objetividade; exige critérios (SHARP, 1995, p.7-8).

Essas habilidades e práticas que são percebidas em alunos que participam das *Comunidade de Investigação* evidenciam o amplo desenvolvimento do pensamento que é propiciado nessas comunidades. Dessa maneira, elas atuam como instrumento pedagógico no sentido de envolver os alunos na elaboração de ideias, na reflexão dos conhecimentos que eles e elas trazem consigo. Enquanto método de ensino, as *Comunidades de Investigação* não descartam saberes, mas melhoram de acordo com pressupostos teóricos utilizados pelos professores quando participam das reflexões que levem a construir novos conhecimentos. Mas o que o autor entende por conhecimento? Como ele é concebido no *Programa de Filosofia para Crianças*?

4.3 O CONHECIMENTO NO PFC: O *PENSAR PARA LIPMAN*

Matthew Lipman foi responsável por elaborar uma concepção de conhecimento e educação respaldados, em especial, pela Filosofia Clássica e pelo

pragmatismo de Dewey. Sua proposta foi a primeira a basear-se na disciplina de Filosofia, a qual considerou a única capaz de desenvolver um *pensar bem*. O PFC objetiva o desenvolvimento de habilidades do raciocínio, ou seja, o desenvolvimento de um *pensar bem* que pode ser compreendido como um pensar autônomo, crítico e criativo que envolve certas habilidades. Em resposta aos questionamentos referidos, cumpre destacar alguns aspectos que esclarecem o problema do conhecimento, segundo Lipman, entre eles a habilidade de raciocínio e a linguagem.

4.3.1 Habilidades do raciocínio no PFC

A Filosofia, desde suas origens, caracteriza-se como um pensar voltado ao aprimoramento do raciocínio, entre outras características. Conforme Lipman (1995, p. 18), a Filosofia preocupa-se com o “desenvolvimento das habilidades do raciocínio, com o esclarecimento de conceitos, com a análise dos significados e com o cultivo de atitudes que levam as pessoas a questionar, investigar e [...] buscar os significados e a verdade”. Essa preocupação envolve a distinção, como o autor sugere, entre os “bons e maus raciocínios” definidos pelos princípios da lógica. É nesse sentido que, para o filósofo, a Filosofia é a única capaz de se comprometer com essa preocupação por ser a responsável no estabelecimento desses critérios lógicos que distinguem os tipos de raciocínio.

Entretanto, esse saber nem sempre foi acessível a todos. Conforme especifica Chitolina (2003), por muito tempo a Filosofia foi considerada uma forma de saber na qual apenas adultos poderiam se ocupar. Sua complexidade impossibilitava que as crianças conseguissem atribuir qualquer significado a este saber. Foi a partir desse entendimento que, conforme esse autor, Lipman levantou a necessidade de reformulação de métodos, conteúdos e objetivos de ensino da Filosofia adulta para uma Filosofia própria para crianças, pois acreditou que desde muito cedo as crianças seriam capazes de filosofar.

Ao afirmar sua crença nas capacidades das crianças, Lipman (1990) demonstra que são nos primeiros estágios do desenvolvimento da criança que ela aprende a raciocinar. Conforme suas considerações no livro *O pensar na educação*, Lipman (2001) entende que raciocínio é uma subdisciplina da Filosofia e o define

como aquele tipo de saber que se desenvolve discursivamente, segundo o uso de critérios:

[...] aquele aspecto do pensamento que pode ser formulado discursivamente, submetido a critérios de avaliação (pode haver raciocínio válido e não válido) e ensinado. Ele envolve, por exemplo, a utilização de inferências bem fundamentadas, a apresentação de razões convincentes, a revelação de suposições latentes, a determinação de classificações e definições defensáveis e a organização de explicações, descrições e argumentos coerentes (LIPMAN, 2001, p. 46).

Diante desse posicionamento, são indicadas a existência de habilidades desses raciocínios/pensamentos. Lipman (2001) afirma que são muitos os tipos de habilidades e ainda que existem comportamentos que se assemelham à elas e que, além disso, podem ser ordenadas ou classificadas de diferentes formas e por diferentes critérios. Dentre os mais pertinentes, o autor destaca as habilidades primárias, as habilidades básicas e as habilidades de ordem superior.

As habilidades consideradas primárias, de acordo com Lipman (1995), de modo geral, são formadas por habilidades lógicas elementares que compõe o aparato lógico dos humanos de qualquer idade. Elas são competências “embutidas” mas, apesar de serem adquiridas naturalmente, não aumentam ou melhoram automaticamente com o tempo. É necessário que sejam contextualizadas, descontextualizadas e recontextualizadas para alcançarem as habilidades cognitivas superiores.

As habilidades básicas, para Lipman (1995) envolvem o ler, escrever, calcular, falar e ouvir. Apesar de serem a base para o desenvolvimento educacional, são complexas pois exigem um grande número de habilidades e atos mentais diversificados e desenvolvidos, ou seja, tratam-se de “mega-habilidades”. Contudo, mesmo sendo consideradas “básicas” e a base para o desenvolvimento posterior, são as habilidades primárias de raciocínio que, na verdade, são o alicerce para o desenvolvimento dessas “mega-habilidades”.

Para representar de forma mais clara a diferença entre as habilidades primárias e de ordem superior, Lipman (1995), utilizou a analogia do mecânico. De acordo com o autor, o mecânico possui habilidades primárias para lidar com as ferramentas em sua oficina. Como ele, todas as pessoas que sabem lidar com as ferramentas possuem essas mesmas habilidades primárias, mesmo que não tenham grande destreza como um mecânico. Entretanto, esse profissional é capaz de utilizar

essas ferramentas de forma estratégica e sequenciada para consertar os automóveis, o que pessoas que desconhecem a profissão são incapazes de fazer. Nesse entendimento, são essas habilidades que, juntamente com o conhecimento de como o veículo funciona e do problema que ele possui, diferenciam o tipo de habilidade empregada. Portanto, essa habilidade tática de utilização das ferramentas de modo coordenado e estratégico visando a resolução de um problema, representa as habilidades de ordem superior.

O pensamento de ordem superior, assegurado por Lipman (2001), é composto de diversos atos mentais que, a partir de suas ações, geram algum tipo de julgamento. É esse o tipo de comportamento que se espera construir nas *Comunidades de Investigação*:

A estrutura do pensar de ordem superior não é transparentemente uniforme. Ela é tosca e nebulosa, consistindo de um vasto número de atos mentais, cada qual sendo desempenhado com alguma habilidade e cada um resultando em alguma determinação ou julgamento microscópico[...]
O pensar de ordem superior é, portanto, rico em atos mentais, os quais podem colaborar ou colidir entre si à medida que desenvolvemos idéias a partir das idéias de outras pessoas ou competimos intelectualmente ou criticamos as razões das outras pessoas no decorrer das nossas deliberações (LIPMAN, 2001, p. 145-146).

Outro fator a ser destacado é a ideia de que as habilidades cognitivas evoluem de acordo com o amadurecimento da pessoa. Para Lipman (1995), isso só é parcialmente verdadeiro já que no decorrer da vida conta-se basicamente com o mesmo núcleo de habilidades cognitivas. Um exemplo disso pode ser a quantidade de palavras adicionadas no vocabulário de um adulto. Apesar de possuírem um repertório muito maior do que o de uma criança, ainda é composto por palavras que possuem as mesmas letras do repertório básico, ou seja, as letras do alfabeto. Além disso, para o autor, existe uma continuidade entre as habilidades primárias e as de ordem superior:

[...] as primárias, todos nós as possuímos – ou supõe-se que possuímos. As habilidades de *ordem superior*, entretanto, não são habilidades que desempenham operações lógicas diferentes, mas são maneiras concatenadas de executar as mesmas operações. As habilidades de *ordem superior* não estão como que sobreposição em relação ao classificar, definir, descobrir pressuposições subjacentes, delinear inferências, etc; ao invés disso, são habilidades que se ocupam de classificações altamente sofisticadas, definições, inferências, etc, empregando as habilidades de modo colaborativo e conjunto ao invés do modo individualizado que usamos quando as isolamos para estudo (LIPMAN, 1995, p. 23-24).

Nesse sentido, apesar de não possuírem operações lógicas diferentes, as habilidades primárias e as habilidades de ordem superior se diferem em sua complexidade. Nesse contexto, de acordo com Lorieri (2002), para Lipman, um pensar de ordem superior é um *pensar bem* que é crítico e criativo. Esse pensar exige que as habilidades do pensamento sejam utilizadas de forma coordenada e integrada.

Ao compreender as características de um pensamento de ordem superior e a necessidade da criança desenvolver esse tipo de *pensar bem* levanta-se uma indagação. Como ensinar o pensamento de ordem superior? De acordo com Lipman (2001), em sala de aula o pensar de ordem superior é estimulado pelo filosofar. Isso é possível à medida que se faz uso da *Comunidade de Investigação*. A metodologia que envolve o diálogo investigativo pode ser utilizada com todas as disciplinas a fim de desenvolver o debate e a reflexão sobre os conteúdos, o que sugere uma perspectiva interdisciplinar. Nesse sentido, não é a Filosofia a única responsável pelo desenvolvimento desse tipo de pensar, mas sim a metodologia das *Comunidade de Investigação* enquanto estrutura para as discussões dos conteúdos.

No que diz respeito às habilidades voltadas aos objetivos educacionais, Lipman (2001) define quatro principais variedades de habilidades cognitivas que precisam ser aperfeiçoadas na escola. Elas são compostas pelas habilidades de investigação, de raciocínio, de organização das informações e de tradução:

As áreas de habilidades mais relevantes para os objetivos educacionais são aquelas relacionadas com os processos de investigação, processos de raciocínio, organização de informações e tradução. É provável que crianças muito pequenas possuam todas estas habilidades de maneira ainda rudimentar. A educação não é, portanto, uma questão de aquisição de habilidades cognitivas, mas de fortalecimento e aperfeiçoamento de habilidades [...] (LIPMAN, 2001 p. 65).

Em sua obra *O pensar na Educação*, o autor explicita cada uma dessas quatro habilidades. Lipman (2001, p.72) caracteriza investigação como “uma prática autocorretiva onde um tema é investigado com o objetivo de descobrir ou inventar maneiras de lidar com aquilo que é problemático”. Para o autor, as habilidades que envolvem a investigação permitem que as crianças aprendam a fazer associações entre suas experiências atuais e aquilo que aconteceu anteriormente em suas vidas ou que esperam que possa vir a acontecer posteriormente. Compreende o desenvolvimento da capacidade de saber explicar e prever, identificar as causas e

os efeitos para os acontecimentos, os meios, fins e consequências, a formulação de problemas, estimativas e medições, entre outros. Contudo, esse comportamento investigativo depende de uma prática autocorretiva para ser considerado como tal. De acordo com o autor, uma investigação tradicional é meramente uma prática e somente passa a ser investigativa se for acompanhada da autocorreção.

Por raciocínio Lipman (2001, p.72) entende “o processo de ordenar e coordenar aquilo que foi descoberto por meio da investigação. Implica em descobrir maneiras válidas de ampliar e organizar o que foi descoberto ou inventado [...]”. Ao tratar das habilidades do raciocínio, Lipman (2001) afirma, apesar de o conhecimento ter origem na experiência, o raciocínio é o meio pelo qual se amplia os conhecimentos sem precisar utilizar-se de experiências. Isso porque o raciocínio permite que descobertas sejam feitas a partir daquilo que se conhece. Nesse sentido, é possível partir de premissas verdadeiras para se chegar a conclusões por meio da inferência.

As habilidades de organização de informações, para Lipman (2001), objetivam a eficiência cognitiva. Elas envolvem, como o próprio nome sugere, a organização das informações recebidas em redes de relações que podem ser agrupadas em três tipos: sentenças, que são unidades maiores que as palavras mas consideradas elementares quando comparadas com unidades ainda maiores, como parágrafos. Elas são consideradas como blocos para a construção da leitura e da escrita; os esquemas envolvem uma sequência de informações que possuem uma relação orgânica das partes entre si e com o todo. São dinâmicos e demonstram uma necessidade urgente de uma conclusão; os conceitos surgem a partir de agrupamentos de coisas conforme suas semelhanças, já a formação desses conceitos diz respeito a organização e análise:

[...] 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, 2001, p. 72).

Considerando as habilidades de tradução, Lipman (2001, p.72) a define como “um processo no qual aquilo que é dito em uma língua é dito, então, sem perda de sentido, em outra”. Contudo, as traduções não se limitam a idiomas e podem ocorrer com expressões e elementos da interpretação nos quais a preservação dos

significados nem sempre é levada em consideração. Para tanto, é preciso considerar também a relevância da linguagem.

4.3.2 A linguagem e o desenvolvimento do raciocínio

Os primeiros estágios do desenvolvimento da criança são considerados momentos em que ela aprende a raciocinar. Nesse período de desenvolvimento, Lipman (1990) assegura que ocorre também a aquisição inicial da linguagem e, a partir disso, a criança adquire os fundamentos da lógica e da sintaxe, que são intrínsecos à própria linguagem. Sendo assim, as crianças aprendem a pronúncia das palavras, as suas flexões, as propriedades gramaticais e também sobre as formas de conversar significativamente antes mesmo de frequentar a escola.

O desenvolvimento da linguagem está relacionado ao meio familiar no qual a criança está inserida. Lipman (1995) indica que na medida em que a aquisição da linguagem ocorre no âmbito familiar e por meio da convivência da criança com o meio, o ideal seria que essa comunicação linguística da família preparasse a criança para raciocinar na linguagem acadêmica da escola. Isso porque, conforme Lipman (1990) indica, se adquiridas corretamente antes da fase escolar, essas habilidades sintáticas e lógicas possibilitariam um melhor desempenho da criança em toda sua vida escolar, pois são consideradas a base das habilidades cognitivas. Caso estas não se desenvolvam da melhor forma antes da escola ou não sejam corrigidas nas séries iniciais, essas crianças podem chegar à adolescência, período em que essas habilidades são fundamentais, e encontrar muitas dificuldades para aquisição de novas habilidades.

Entretanto, como a comunicação no âmbito familiar geralmente não atende todas as necessidades da linguagem, Lipman (1995) ressalta que o diálogo filosófico se torna essencial para compensá-la. Isso envolve transformações como a tradução e a substituição da linguagem natural da fala para a linguagem da escrita, da leitura e também das áreas acadêmicas específicas, como a linguagem simbólica da matemática. Essas transições costumam ser difíceis para as crianças, das quais exigem-se sistematizações elaboradas sem que lhes sejam fornecidos meios intermediários para compreensão das transições.

Um exemplo claro dessas dificuldades se deve ao fato da desvalorização da relação íntima entre a conversação, a leitura e a escrita, o que pode resultar em um bloqueio por parte da criança para o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever:

Se, em vez disso, a leitura e a escrita fossem vistas como conseqüências naturais da conversação, e se a conversação fosse vista como o modo natural de comunicação da criança, uma propriedade pedagógica bem diferente daquela que existe normalmente poderia ser instituída[...] (LIPMAN, 1990, p. 123).

Portanto, as dificuldades enfrentadas pelas crianças na transição de suas habilidades, de certa forma, lhes são impostas. Desta forma, se o auxílio oferecido aos alunos no enfrentamento das transformações fosse adequado, estas poderiam ser menos traumáticas. Essa constatação é confirmada por Lipman (2001) quando o autor ressalta que na escrita, na leitura e na linguagem simbólica da matemática as crianças se deparam com ambigüidades, silogismos e regras que não lhes são evidentes a princípio e, por isso, geram dificuldades:

[...] as crianças que aprendem a detectar e lidar com ambigüidade em sua linguagem natural estão menos sujeitas a ficarem perplexas diante das ambigüidades das formulações algébricas. Igualmente, as crianças que discutiram e refletiram sobre a natureza das perguntas em sua linguagem natural estão preparadas para compreenderem que $y=7+9$ como sendo funcionalmente equivalente à pergunta "Qual é a soma de 7+9?" (LIPMAN, 2001, p. 55).

Diante do exposto, para Lipman (2001), conhecer as habilidades a serem desenvolvidas e os aspectos que as envolvem é fundamental para a formação do professor. Essa observação também alerta para o fato de que os professores são preparados para corrigir as crianças bem como repreender erros gramaticais. Entretanto, geralmente não são preparados para se atentarem aos erros lógicos cometidos pelos alunos e, principalmente, para corrigi-los. Ou seja, muita atenção é dedicada ao ensino da linguagem (leitura/escrita) mas não se leva em consideração que as habilidades do raciocínio se desenvolvem paralelamente às habilidades da linguagem e também precisam ser diagnosticadas e corrigidas.

O desenvolvimento das habilidades do pensamento, entre elas as habilidades do raciocínio e da linguagem, permitem um *pensar bem* que, para Lipman, se desenvolve nas *Comunidades de Investigação*.

4.4 O *PENSAR BEM* E A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

O objetivo central do PFC é fazer com que as crianças pensem por si mesmas. Esse pensamento autônomo da proposta de Lipman é considerado por ele como um *pensar bem*. De acordo com Lorieri (2002), Lipman entendeu que um pensar de ordem superior é um *pensar bem*, que é crítico e criativo. Esse pensar exige que as habilidades do pensamento sejam utilizadas de forma coordenada e integrada.

Esse tipo de pensamento é composto por especificidades que o caracterizam como tal. Dias (2009) aponta as características do *pensar bem* compreendido por Lipman em três aspectos indissociáveis: a autonomia, já que é pessoal, consciente e livre; o senso crítico, porque vai além da compreensão de palavras de um discurso envolvendo o significado global, o contexto e o posicionamento consciente em relação ao discurso; razoabilidade, pois a capacidade de julgamento leva em consideração o pensamento e a ação e guia o sujeito para o que é razoável.

Para Lipman, Sharp e Oscanyan (2006) pensar é um processo natural tal como respirar e, por isso, ocorre a todo tempo, mesmo sem que as pessoas percebam. Neste sentido, durante uma discussão interessante, por exemplo, os pensamentos ocorrem tão rapidamente que é impossível identificá-los separadamente ou distintos das atividades corporais, diferente do processo de escrita, que exige um pensamento muito mais complexo na escolha de cada uma das palavras. Sendo assim, ao se manter a comparação entre a naturalidade da respiração e do pensamento, seria possível acreditar que não há uma maneira de respirar melhor e conseqüentemente de pensar melhor, entretanto, o pensamento é uma habilidade que pode ser aperfeiçoada:

[...] Existem maneiras de pensar mais eficientes e outras menos eficientes. Podemos dizer isso com certeza porque temos critérios que nos permitem distinguir um pensamento habilidoso do pensamento inábil. Esses critérios são os princípios da lógica. Através dessas regras podemos estabelecer a diferença entre as inferências válidas e as não-válidas (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2006, p. 34).

Dessa maneira, o interesse de Lipman esteve relacionado, sobretudo, ao desenvolvimento das habilidades do pensamento que, como afirmado por ele, são regradas pelos princípios da lógica. É nesse sentido que, de acordo com Dinis (2011), Lipman propôs que quanto mais cedo estivesse a lógica presente na educação das crianças, melhor favoreceria o desenvolvimento dessas competências do raciocínio. Ao sugerir a lógica como critério para o pensamento habilidoso, a intenção de Lipman, Sharp e Oscanyan (2006, p. 34) não é de ensinar lógica às crianças para que possam pensar. Sua afirmação é de que as crianças são capazes de realizar esse tipo de raciocínio já que, por exemplo, “se dizemos a uma criança bem pequena ‘se fizer isso você apanha’, pressupomos que a criança entende que ‘se não quero apanhar, eu não devo fazer isso’ ”. Dessa forma, as crianças aprendem a lógica assim que aprendem a falar e, portanto, são capazes de raciocinar de acordo com seus princípios.

Para além das diferenças entre pensamentos mais ou menos elaborados que são evidenciados pela lógica, Lipman, Sharp e Oscanyan (2006, p.36), destacaram que o processo do pensar envolve ainda diversas atividades, como “o pensar matemático e o pensar histórico; o pensar prático e o poético; o pensar que temos quando lemos, escrevemos, dançamos, jogamos, falamos”. Todas essas atividades que envolvem o processo de pensar fazem parte do contexto escolar e devem ser estimulados nas *Comunidades de Investigação*.

Nesse entendimento, Lipman (1990) destaca que apesar de muito se afirmar a necessidade de um pensamento de qualidade nas escolas, pouco foi discutido sobre como fazer isso, ou seja, poucos estudos visaram demonstrar como o professor deve ensinar para que seus alunos aprendam a pensar melhor. No livro *O pensar na educação*, Lipman (2001) sugere uma forma de ensinar o pensamento de ordem superior nas escolas. De acordo com o autor isso é possível por meio do exercício do filosofar que é proporcionado nas *Comunidades de Investigação*.

Ao levar em consideração a complexidade do raciocínio, percebe-se a grande importância de uma educação adequada que vise o pleno desenvolvimento do pensamento. Entretanto, de acordo com Lipman (2001), o pressuposto do sistema educacional é de que as crianças vão à escola para aprender, e esse aprendizado envolve apenas desenvolver as habilidades básicas de ler, escrever e fazer operações matemáticas. Além disso, precisam saber sobre geografia, história e

literatura e o pensamento, neste caso, seria apenas uma consequência de suas atividades e não a principal função da escola.

Contudo, apesar do enfoque da educação ser dado às disciplinas, o pensar acompanha os alunos a partir do seu ingresso na escola já que é um atributo inato nas crianças. Conforme afirma Silva (2015), Lipman considerou que, por natureza, a criança possui características questionadoras e mesmo que, aparentemente, seus questionamentos sejam ingênuos, isso possibilita que se desenvolva um pensar mais crítico, criativo em um momento em que os significados e sentidos são constituídos pela criança.

Apesar disso, Mendonça (2011) evidencia que existe uma crise de sentido e significado que afasta a educação do oferecimento de uma formação humanizadora. Isso significa que a escola do século XXI não tem cumprido seu papel na socialização de conhecimentos e na construção de significados e sentidos. Assim, apesar de existir a produção de sentidos, os mesmos se distanciam daqueles necessários para desenvolver as capacidades humanizadoras dos sujeitos e para que possam agir e perceber de forma consciente o meio em que vivem. Nesse contexto, é a construção de sentidos que permite que se estabeleça uma relação ou vínculo entre o indivíduo e o mundo material:

Para a efetivação desse vínculo, se fazem necessárias as mediações que consigam estabelecer relações entre a prática social maior e as práticas dos indivíduos, a partir de suas necessidades específicas. Tais práticas são mediadas pela atividade daqueles indivíduos mais experientes e se desenvolvem orientadas pelo motivo que as gerou e que mantêm os sujeitos em atividade, ou seja, em processo de aprendizagem. A escola é o espaço singular para as mediações, que visam à socialização dos conhecimentos, a partir de atividades pedagógicas organizadas para esse fim, em cuja condução o professor tem um papel fundamental de fazer a articulação entre esses conhecimentos (significados sociais) e os conhecimentos dos estudantes (sujeitos que atribuirão sentido pessoal a essas práticas sociais consolidadas) (MENDONÇA, 2011, p. 349).

Portanto, o que Mendonça (2011) demonstra é que a construção de novos sentidos e significados na escola depende do planejamento do trabalho pedagógico, ou seja, de uma metodologia de ensino, que leve em consideração as relações entre a realidade material e os sujeitos. A esse respeito, as *Comunidades de Investigação* são apresentadas como alternativas pedagógicas porque atuam para elevar o nível de entendimento dos alunos, no sentido de permitir a elas a construção de um conhecimento mais sistemático.

Diante do exposto, Lipman, Sharp e Oscanyan (2006) destacam a necessidade da escola transformar uma criança que já pensa em uma criança que *pensa bem*. Isso envolve capacitar a criança para lidar com problemas a serem solucionados, decisões a serem tomadas, tornando-as mais criteriosas e possibilitando o desenvolvimento de juízo de pensamentos e ações:

Do ponto de vista educacional, o desenvolvimento das habilidades de pensar é de importância crucial e fundamental. A criança que adquiriu proficiência nas habilidades de pensar não é simplesmente uma criança que cresceu, mas uma criança cuja verdadeira capacidade de crescer foi ampliada (LIPMAN, SHARP; OSCANYAN, 2006, p. 36).

Ao que tudo indica, Lipman entendeu que é preciso que a educação favoreça um *pensar bem* que permita a formação integral de uma criança. Essa constatação orienta para a compreensão de que esse pensar elaborado é indispensável para que a criança possa construir conhecimentos significativos. Se um *pensar bem* que é crítico e criativo parece ser a base para construção de conhecimentos, como o aluno constrói o seu conhecimento no PFC? Fundamentado nas contribuições da Filosofia, Lipman pensou em uma mediação entre os conteúdos e os alunos. Conforme a explicação de Rosa e Attisano (2015), no PFC a Filosofia é proposta muito mais como um método do que uma disciplina. O diálogo filosófico, portanto, pode ser considerado um método para construção do conhecimento. Por meio dele as crianças constroem seu conhecimento a partir de modelos de bom raciocínio que são demonstrados nas *Novelas Filosóficas*.

A construção de conhecimentos por meio das *Novelas Filosóficas* é facilitada devido sua forma de estruturação, como já exposto. O que colabora com a aprendizagem, de acordo com Rosa e Attisano (2015) é a apresentação dos conceitos inseridos em um contexto. Para as autoras, nesse modelo de ensino-aprendizagem, apresenta-se uma situação na qual um conceito está inserido na narrativa e, partindo dessa situação, o aluno constrói o conceito. Além disso, o uso de narrativas contextualizadas geram maior interesse e motivação nas crianças por permitir que se atribuam sentidos a elas.

Já o diálogo investigativo que se desenvolve a partir das discussões das novelas pode ser considerado como aquele efetiva a construção de conhecimentos. Conforme Rosa e Attisano (2015), ele permite trocas de saberes em busca de respostas ou soluções para o problema de discussão:

A proposta do diálogo é a construção do conhecimento; de um conhecimento que está sempre se refazendo e se guiando pela busca de verdades.

O diálogo fomenta a imaginação, permite a exposição de crenças, ideias e sentimentos. A pedagogia baseada no diálogo permite o surgimento de concordâncias e discordâncias, na qual partilha-se ideias, valores, crenças e regras. A argumentação, neste contexto, mostra-se como o modo de expressão na tentativa de resolver o problema elencando diversas hipóteses de solução (ROSA; ATTISANO, 2015, p. 23).

O diálogo desencadeado nas *Comunidades de Investigação* é composto por regras e princípios da argumentação lógica. Essas regras presentes nos diálogos, de acordo com Lipman (2001), são fundamentadas na lógica da conversa. Conforme as considerações do autor, a conversação parte de uma lógica mais pessoal que busca um equilíbrio entre seus participantes. Ela contempla a troca de sentimentos, pensamentos, informações e interpretações de uma forma cooperativa. Já o diálogo envolve a investigação e o questionamento que almeja um desequilíbrio pois cada argumento gera um contra-argumento. A relação entre seus participantes se torna colaborativa, pois implica em uma ação coletiva. Desta forma, a lógica de uma conversa se acentua progressivamente ao se transformar em um diálogo.

Ao que tudo indica, as *Comunidades de Investigação* precisam ser capazes de estabelecer um diálogo significativo que contemple a argumentação lógica e isso não é possível em uma simples conversação. Como evidenciam Lipman, Sharp e Oscanyan (2006), professor e alunos podem elaborar perguntas e respostas em sala de aula, mas isso não significa necessariamente que estão exercitando ativamente o pensar. Se os questionamentos forem mecânicos e planejados, podem ocorrer sem realmente gerar dúvidas que estimulem a reflexão e a investigação. Por outro lado, formando uma *Comunidade de Investigação* serão propiciados momentos em que surgem dúvidas a respeito das discussões, fazendo incidir um interesse sobre o assunto. Em face disso, uma conversa que envolva questionamentos não representaria, portanto, a investigação filosófica da qual essas comunidades se dispõem.

À medida que as salas de aula se transformam em *Comunidades de Investigação* ocorre a investigação filosófica. Conforme afirma Segundo (2017), Lipman denomina de investigação filosófica as discussões que ocorrem nessas comunidades. É a partir delas que as crianças desenvolvem um pensamento elaborado e se tornam aptas a encontrar respostas aos problemas cotidianos, a

tomar decisões e a fazer escolhas. Para esclarecer o que compreendem por discussões filosóficas, Lipman, Sharp e Oscanyan (2006) no livro *Filosofia na sala de aula* estabelecem algumas distinções que precisam ser consideradas entre uma discussão qualquer e uma discussão filosófica. Conforme os autores, a participação ativa de alguns membros da discussão ou o enfrentamento entre eles não é sinônimo de uma boa discussão:

[...] Devemos saber como distinguir meras discussões de boas discussões e precisamos saber o que é característico das discussões filosóficas. Podemos ter boas discussões a respeito de qualquer assunto – em contraste com discussões sem objetivo ou superficiais. Uma boa discussão não precisa envolver todos os presentes (algumas pessoas aprendem mais escutando do que falando; estão participando plenamente, embora caladas). Uma boa discussão não se dá, necessariamente, apenas porque muitos participantes estão falando e expressando suas idéias. Nem se pode dizer com satisfação que se teve uma boa discussão só pelo fato de a classe ter polarizado ou porque alguns participantes se enfrentaram uns aos outros. Uma boa discussão ocorre em qualquer área quando o resultado final marca um progresso definitivo em comparação com as condições que existiam quando começou. Talvez seja um progresso na compreensão; talvez seja um progresso em chegar a algum tipo de consenso; talvez seja um progresso apenas porque formulou-se um problema – mas, em qualquer caso, existe uma sensação de que está ocorrendo um movimento para frente. Alguma coisa foi realizada; uma produção de grupo foi alcançada [...] (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2006, p. 154-155).

Em face desse posicionamento, fica evidente a complexidade do diálogo envolvido nas *Comunidades de Investigação* em comparação a diálogo qualquer. Não se trata de uma conversa na qual alguns questionamentos são feitos: algumas pessoas participam e chegam a uma conclusão satisfatória. Como indicado pelos autores, nem sempre a tentativa de um diálogo faz surgir a reflexão e o desenrolar de uma atividade investigativa. Por esse motivo Lipman, Sharp e Oscanyan (2006) chamam a atenção para a compreensão do que caracteriza um diálogo investigativo e, para isso, exemplificam as características de uma investigação filosófica estabelecendo a comparação entre os questionamentos que são feitos por um líder de uma discussão comum e um professor conduzindo uma discussão filosófica:

[...] A pessoa cujo único propósito é extrair o maior número possível de comentários e opiniões, geralmente, fará perguntas como essas:
 – Qual é a sua opinião sobre esse assunto?
 – Quais são as suas crenças a respeito desse tema?
 – Você concorda com o que está sendo dito? [...]
 Numa discussão filosófica, por outro lado, veremos o professor fazendo perguntas como essas:
 – Quais as razões que você tem para dizer isso?

- Por que você concorda (ou discorda) com esse ponto?
- Como você está definindo os termos que acabou de usar?
- O que você quer dizer com essa expressão?
- O que você está dizendo é coerente com o que você disse antes?
- Será que você poderia esclarecer esse comentário?
- Quando você disse aquilo, o que você estava pressupondo exatamente?
- O que se segue do que você acaba de dizer?
- Será que você e ele não estavam se contradizendo?
- Você tem certeza de que não está se contradizendo?
- Quais as alternativas que existem para a formulação que você fez? (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2006, p. 156).

É nesse sentido que Lipman, Sharp e Oscanyan (2006) afirmam que em uma discussão comum os questionamentos não permitem que aqueles que são questionados formulem respostas elaboradas racionalmente. Apenas expõe seus pontos de vista com os primeiros pensamentos que lhes ocorrem. Diferente disso, nas discussões filosóficas, apesar de não existir uma técnica para favorecer uma discussão perfeita, os professores adquirem uma sensibilidade para lidar com cada situação e saber se deve explorar ou não de forma mais profunda as ideias que surgem durante o processo.

Esse entendimento pode orientar para a compreensão de que a metodologia das *Comunidades de Investigação* tem seu escopo na atividade ativa dos alunos na construção do conhecimento. Essa prática difere daquela considerada convencional cujas características abrangem a exposição de conteúdos. Esses podem ser complementados com discussões pobres ou questionamentos pré-estabelecidos que não geram dúvidas significativas nos alunos e nem estabelecem a problematização. Pelo contrário, nas *Comunidades de Investigação* o aluno participa ativamente de uma investigação filosófica estabelecida a partir do diálogo. Dele se encaminham argumentações que, ao invés de trazer soluções concretas, buscam um desequilíbrio que levanta ainda mais possibilidades para a discussão. A partir disso, os alunos são motivados a expor suas ideias, ter contato com as percepções dos demais e ainda perceber diferentes pontos de vista. Nesse sentido, pode-se intuir que as habilidades que são desenvolvidas nas comunidades por meio da Filosofia capacitam as crianças na construção de conhecimentos, fato que estimula a pensar o papel da Filosofia na educação, hoje, mais preocupada com a formação para o trabalho e a competitividade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um momento em que a educação buscou um modelo e perfil para responder aos desafios que os séculos XX e XXI, a proposta de *Comunidades de Investigação*, de Matthew Lipman, deu significativa contribuição. Entre os aspectos importantes de Lipman consta o fato do *Programa de Filosofia para Crianças* procurar desenvolver habilidades do pensamento sistemático nas crianças, a partir de seu ingresso na educação escolar. Ao compreender que as crianças são naturalmente dotadas de curiosidade investigativa – aspecto relevante no pensamento de Lipman - o PFC propôs um novo entendimento sobre a educação delas. Para Lipman, as crianças são capazes de pensar por si mesmas e, como tal, raciocinar de forma lógica e eficiente, mas é preciso orientá-las a isso, tal como propôs o PFC elaborado pelo pensador americano.

Longe de ser uma proposta acabada, fechada, o programa de Lipman, principalmente a partir das *Comunidades de Investigação*, contém alguns traços relevantes que merecem a atenção dos educadores e pesquisadores contemporâneos. Em primeiro lugar, a compreensão sobre educação e conhecimento oriunda de seu trabalho, sugere uma crítica e oposição ao que ele considerou ensino tradicional, para ele engessado mecanicamente em uma formação repetitiva e autoritária. Contrário a essa concepção educacional, ele partiu do pressuposto de que as crianças podem aprender a pensar e, para isso, o diálogo é uma forma de investigação possibilitada pelas *Comunidades de Investigação*. Elas têm a incumbência de disciplinar o diálogo, pelas regras da lógica, ao promover uma aprendizagem conjunta em que professores e alunos atuam compartilhando experiências e examinando-as criticamente.

A educação para o pensar e para o conhecimento, portanto, se constrói em diálogo, nas comunidades, onde ocorre a reflexão crítica e sistemática sobre aqueles assuntos necessários para formação acadêmica, humana e prática das crianças. Nesse caso, a prática dialógica herdada da tradição filosófica, em especial a socrática, constitui um dos mais importantes diferenciais do programa de Lipman. Com efeito, ao recorrer à tradição filosófica, Lipman compreendeu que ela pode oferecer uma rica experiência pedagógica capaz de modificar a formação das

crianças, inserindo-as numa prática de pensamento historicamente consolidada, com todos os seus valores.

A partir desse entendimento, se constitui o segundo traço relevante: ele usou a Filosofia para subsidiar uma educação reflexiva, que ocorre nas *Comunidades de Investigação*. No momento em que a educação assumia características tecnicistas, Matthew Lipman optou por uma dimensão mais abrangente para enriquecer a formação das crianças. Respalçado pela exercício filosófico e pressupostos oriundos do pensamento de Dewey, Lipman entendeu que os alunos deveriam ser mais ativos na formação, aprendendo a filosofar, a ter um espírito aberto e crítico, com rigor lógico e epistemológico.

Assim, as *Comunidades de Investigação* se convertem em espaços de elaboração e compartilhamento de conhecimentos. Elas, enquanto expressão de liberdade de diálogo e rigor lógico, são apresentadas como alternativas para os desafios educacionais porque inseriu um novo paradigma, o de ser reflexiva, em face a uma educação que não considerava a participação dos alunos e alunas e de uma formação cujos objetivos se orientam, prioritariamente, para o mercado e não para a vida. A formação de um *Comunidade de Investigação*, na realização dos referidos objetivos educacionais, não acontece de forma espontânea, sem direção: envolve um currículo interdisciplinar, que foi planejado por Lipman, a fim de possibilitar habilidades do raciocínio e formação de conceitos. Para isso, usou das *Novelas Filosóficas*, criadas por ele para permitir melhor relação dialógica entre professores e alunos nas comunidades.

Por isso, no PFC, aprender não é memorizar e nem repetir conceitos, mas uma possibilidade de, por meio da Filosofia, conhecer bem a si mesmo, o mundo e a vida. Conhecer implica, portanto, em ultrapassar o senso comum para um pensamento de ordem superior, tal como Lipman denominou o tipo de conhecimento complexo e crítico. Esse modelo de “bom raciocínio” é apresentado às crianças por meio das narrativas que compõe as *Novelas Filosóficas*. Estas são estruturadas de uma forma diferente daquela convencionalmente utilizada nos livros didáticos. Nas novelas, os temas são tratados a partir de contextos comuns aos vivenciados pelas crianças. Integra-se os conteúdos situações que possivelmente podem ser experienciadas pelas crianças que estão aprendendo. Nesse sentido, a criança interpreta o contexto e nele percebe os conteúdos e conceitos evidenciados,

construindo, por si mesma, o conhecimento a partir de modelos de raciocínios fundamentados na Filosofia.

O envolvimento despertado pelo trabalho com as novelas e o ambiente da *Comunidade de Investigação* faz com que as crianças se sintam livres e motivadas a participar das discussões. É durante essa participação que envolve o diálogo filosófico e investigativo que o pensamento opera. Os diálogos permitem que as crianças ouçam as opiniões dos outros, percebam diferentes pontos de vista, formulem seus próprios julgamentos, exponham os mesmos e, ao terminar o debate, ainda garante momentos de reflexão sobre o que foi dito por ela e pelos outros e sobre aquilo que poderia ser questionado e não foi. Essas constatações orientam para a compreensão de que as *Comunidades de Investigação* contribuem para a construção do conhecimento devido a três aspectos: a metodologia, a abordagem do material didático e pela Filosofia.

O primeiro aspecto que diz respeito a sua metodologia de ensino. As *Comunidades de Investigação*, fundamentadas no método socrático, tem como ponto central o diálogo que envolve o questionamento e a argumentação. Seguindo a pensamento socrático, o fundador do PFC partiu da concepção de que o conhecimento é construído por meio do diálogo. Nesse sentido, o diálogo investigativo que se desenvolve nas *Comunidades de Investigação* é um meio para a construção do conhecimento.

Outro aspecto envolve a abordagem de seu material didático que caracteriza-se como favorável para a construção de conhecimentos. Existe uma preocupação com uma exposição dos conteúdos adaptada para crianças. As novelas levam em consideração a realidade da criança pois utilizam-se de uma linguagem acessível e são estruturadas de uma forma que causa proximidade com o leitor, o que favorece seu interesse e motivação pelo estudo. Além disso, as narrativas partem de um contexto para tratar de um conceito ou conteúdo. Nesse sentido, a criança precisa compreender o contexto para perceber o conteúdo e assim, construir seus conhecimentos.

Por fim, o PFC ampara-se na Filosofia como uma forma de saber que permite o desenvolvimento de habilidades de pensamento. Essas habilidades favorecem o raciocínio, a criticidade, a reflexão e levam a um *pensar bem*. Nesse entendimento, para além da construção dos conhecimentos filosóficos tratados nas novelas de

Lipman, a Filosofia propicia o desenvolvimento de habilidades que favorecem a aquisição e a construção de outros conhecimentos que não os filosóficos.

Ao que tudo indica, é possível concluir que em meio a suas características inovadoras e ao pioneirismo com trabalho de Filosofia voltada para crianças, o PFC de Lipman buscou a superação do ensino tradicional que, para ele, era ineficiente em relação a sua função. Pensando por essa perspectiva, o filósofo americano elaborou o currículo, o material didático e a metodologia de seu programa estabelecendo um papel ativo para o aluno na construção de seus conhecimentos.

Em face desse entendimento, é possível constatar que a importância desse estudo para a Gestão do Conhecimento e para a educação está relacionada ao tema central de ambas, o conhecimento. As contribuições oferecidas para a GC estão na ênfase do trabalho na construção de conhecimentos e no caráter interdisciplinar da proposta apresentada, o PFC de Lipman. Além disso, contribui para os aspectos objetivados para a linha de pesquisa educação e conhecimento que tratam da investigação dos pressupostos teóricos do conhecimento e dos processos de formação. Outro aspecto diz respeito à metodologia das comunidades, ferramenta utilizada para GC. Apesar de possuírem diferentes bases de fundamentação, *Comunidades de Investigação*, do PFC e as Comunidades de Práticas possuem princípios comuns como, aprendizagem coletiva, compartilhamento entre os membros e participação ativa dos mesmos.

Para a educação, as contribuições desse estudo dizem respeito a abordagem de uma proposta cujos objetivos condizem com uma formação capaz de responder aos desafios impostos pela sociedade contemporânea. A apresentação do PFC de modo a demonstrar suas possibilidades de contribuição para a construção do conhecimento caracterizam a relevância do desenvolvimento desse trabalho.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Lucas Almeida. **Filosofia para Crianças como modelo para ensinar conceitos básicos de Biologia Celular e Genética para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental**. 2014. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18824/1/2014_Lucas Almeida Alencar.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18824/1/2014_Lucas%20Almeida%20Alencar.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2016.

ALMEIDA, Maria da Conceição X. de. Educação como aprendizagem da vida. **Revista Educar**, Curitiba, n. 32, p.43-55, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a05.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

ASIAN PRODUCTIVITY ORGANIZACION (APO). Knowledge Management Tools and Techniques Manual. Tokyo: APO, 2010.

ASSUNÇÃO, Susana. **Filosofia com Crianças e Jovens: uma proposta de Educação do pensar como um lugar-comum**. 2010. 87 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2010. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54893/2/tesemestsusanaassuncao000123247.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

BERNHEIM, Carlos Tünnerman; CHAUÍ, Marilena Souza. Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília : UNESCO, 2008.

CAETANO, Wagner Aparecido. **Contribuições da Filosofia de Matthew Lipman para a educação de crianças: perspectiva dialética ou dialógica?** 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Oeste Paulista- Unioeste, Presidente Prudente, 2010. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/tede/815/1/WAGNER_CAETANO_DISSERTACAO_08_12_2010.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2016.

CARVALHO, Fábio Câmara Araújo de (Org.). **Gestão do Conhecimento**. São Paulo: Pearson, 2012.

CARVALHO, Viviane Batista. **O pragmatismo de John Dewey e a Educação Infantil Municipal de Londrina: Relações possíveis?**. 2011. 201 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000163351>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. Tradução de Ingrid Müller Xavier.

CHAUÍ, Marilena Souza. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

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

CLAUSSEN, Vanda Maria de SÁ. **Comunidade de prática como veículo para disseminação de conhecimento**: um estudo através dos setores de atuação de empresas no Brasil. 2007. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Administração, Faculdade de Economia e Finanças Ibmec, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp098841.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

D'OLIVEIRA, Armando Mora. Peirce Vida de Obra. In: PEIRCE, Charles Sanders. **Escritos coligidos**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 5-12. (Coleção Os pensadores). Seleção de Armando Mora D'Oliveira, tradução de Armando Mora D'Oliveira e Sérgio Pomerangblum.

DALKIR, Kimiz. **Knowledge Management in Theory and Practice**. Burlington: Elsevier, 2011. Capítulo 5.

DEWEY, John; LEME, Murilo Otávio Rodrigues Paes; TEIXEIRA, Anísio Spínola; CARVALHO, Leônidas Gontijo de. **Experiência e natureza**: lógica: a teoria da investigação: a arte como experiência: vida e educação: teoria da vida moral. 320 p. (Os pensadores).

DIAS, Marinês Barbosa de Oliveira. **Professores de Filosofia para Crianças**: quem são eles ? Uma análise crítico diagnóstica da construção da identidade profissional dos professores que trabalham com o Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. 2009. 217 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000777349>>. Acesso em: 24 maio 2016.

DINIS, Carlos Manuel dos Santos Jacinto. **O que é a Filosofia para crianças**: Programa de Matthew Lipman. 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes e Letras, Filosofia- Ética e Política, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.6/1319>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

ELIAS, Gizele Geralda Parreira. **Matthew Lipman e a Filosofia para crianças**. 2005. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_arquivos/9/TDE-2005-11-24T134500Z-98/Publico/GIZELE_GERALDA_PARREIRA_ELIAS.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

FARINELLI, Fernanda. **Internalizando e externalizando conhecimento em comunidades de prática virtuais**: um estudo com profissionais de Tecnologia da Informação. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Administração, Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp070861.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

FERRAZ, Isabela Neves; DORNELAS, Jairo Simão. Repositório compartilhado de recursos em Comunidades Virtuais de Prática: um estudo dos mecanismos de interação, organização e controle em grupos de pesquisa científica. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 22, n. 72, p.99-122, jan./mar. 2015.

FONSECA, Maria Emília Gonçalves Daniel Morais da. **Filosofia com Crianças e Jovens: A comunidade de investigação- 1º ciclo do EB.** 2012. 87 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ciência da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2012. Disponível em: <<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10419/1/dissertação.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2017.

GALIANI, Claudemir. **John Dewey e a mediação social da escola pública no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX nos Estados Unidos.** 2014. 210 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/teses/2014 - Claudemir Galiani.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2017.

GALLUCCI, Laura. **Gestão do conhecimento em instituições privadas de ensino superior: bases para a construção de um modelo de compartilhamento de conhecimento entre os membros do corpo docente.** 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Administração, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

GROPPO, Luis Antônio. **Juventudes: sociologia, cultura e movimentos.** Alfenas: Universidade Federal de Alfenas, 2016.

HOLSTE, J. Scott; FIELDS, Dail. Trust and tacit knowledge sharing and use. **Journal of Knowledge Management**, v.14, p. 128-140, 2010.

Kant, Immanuel. **Lógica.** Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1992.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. **A Filosofia na Sala de Aula.** 3. ed. São Paulo: Nova Alexandria, 2006. 256 p. Tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann. **A comunidade de investigação e o raciocínio crítico.** São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia Para Crianças, 1995. Tradução de Ana Luiza F. Falcone e Sylvia J. H. Mandel.

_____, Matthew. **A Filosofia vai à escola.** São Paulo: Summus, 1990.

_____, Matthew. **O pensar na educação.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 402 p. Tradução de Ann Mary Fighiera Perpétuo.

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

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez,

2002.

_____, Marcos Antônio. Trabalhar com filosofia na educação: necessidade e possibilidade. **Revista Inter-ação**, [s.l.], v. 32, n. 1, p.13-31, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1392>>. Acesso em: 27 maio 2017.

MANSANO NETO, João , AZEVEDO, Hilton. **Gestão do conhecimento educacional** In: Simpósio Internacional de Gestão do Conhecimento; ISKM, Curitiba: PUC-PR, 2002. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/curitiba/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/grupos/tema/70ISKM_Curso_Especializ_GCE.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

MARCOLINO, Taís Quevedo; LOURENCO, Gerusa Ferreira; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. “Isso eu levo para a vida!”: aprendizagem da prática profissional em uma Comunidade de Prática. **Interface (Botucatu)**, Botucatu , v. 21, n. 61, p. 411-420, Jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v21n61/1807-5762-icse-1807-576220160099.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

MARCONDES, Danilo. É possível ensinar Filosofia? E se possível, como? In: KOHAN, Walter O. (Org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 54-68. (Coleção Sócrates).

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A crise dos sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p.341-357, set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/03v31n85.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta linguístico-pragmática na Filosofia Contemporânea**. Edições Loyola: São Paulo, 1996.

PEDROSO, Ana Maria Miranda; MALACARNE, Vilmar. **Filosofia para Crianças: uma experiência no ensino fundamental público**. 2009. (Programa de Desenvolvimento Educacional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2418-8.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

PEREIRA, José Aparecido. **Filosofia e educação: Matthew Lipman e seu programa de filosofia para crianças**. Sarandi: Humanitas Vivens, 2014. Disponível em: <<http://www.humanitasvivens.com.br/download.php?gto=MTUy&us=MTc5LjE3Ny4zLjE4OA==&arq=96d2c8fab3d31f0&tp=LnBkZg==>>>. Acesso em: 10 out. 2016.

PESSANHA, José Américo Motta. Sócrates- Vida e Obra. In: PLATÃO et al. **Sócrates**. São Paulo: Nova Cultura, 1987. p. 8-32. (Os pensadores). Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha ; traduções de Jaime Bruna, Libero Rangel

de Andrade, Gilda Maria Reale Strazynski. Disponível em:
<https://feiraconceitual.files.wordpress.com/2008/06/sefbfbdcrates-coleefbfbddefbfbdos-pensadores-_doc__rev_.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

PHILOSTERA. **Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar**. Disponível em:
<http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=89&Itemid=94>. Acesso em: 03 jun. 2017.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**: Platão: ditos e feitos memoráveis de Sócrates; Xenofonte. São Paulo: Nova Cultural, 1999. 287 p.

REIS, Lígia de Almeida Durante Correa dos. **Filosofia e estética na formação da criança**: considerações a partir da novela filosófica Suki. 2008. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90246/reis_ladc_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 jun. 2016

ROSA, Maria A. L. Piai; ATTISANO, Patrícia A. M. Machado. A comunidade de investigação: o diálogo como estratégia de aprendizagem. In: XVI Semana da Educação VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2015, Londrina. **Anais...** . Londrina: UEL, 2015. p. 15 - 25. Disponível em:
<<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/PERSPECTIVAS FILOSOFICAS/A COMUNIDADE DE INVESTIGACAO O DIALOGO COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAGEM.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

SANCHEZ, Liliane Barreira. Lipman e o ensino de uma filosofia ideal. **Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, v. 1, n. 4, p.29-48, 2005. Disponível em:
<http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/3808/pdf_135>. Acesso em: 20 mar. 2016.

SANTIN, Mônica. **Comunidades de investigação**: memórias dos sujeitos educativos sobre as vivências das aulas de filosofia para crianças. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008. Disponível em:
<http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2124>. Acesso em: 24 maio 2016.

SANTOS, Giuliana Teixeira dos. Métodos para captura de lições aprendidas: em direção a melhoria contínua na gestão de projetos. **Revista de Gestão e Projetos-GeP**, v. 5, n. 1, p.71-83, jan./abr. 2014.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógica na História da Educação Brasileira. **Histedbr**, Campinas, ago. 2005. Texto elaborado para o projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, “projeto 20 anos do Histedbr”. Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 05 dez. 2017.

SCHOMMER, Paula Chies; FRANÇA FILHO, Genauto Carvalho de. A metodologia da Residência Social e a aprendizagem em comunidade de prática. **Revista Eletrônica da Residência Social do Ciags/ufba**, Salvador, v. 1, n. 1, p.203-226, jun./nov. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.adm.ufba.br/index.php/rs/article/view/91/27>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

SEGUNDO, Felinto Gadêlha. **O ensino de filosofia para crianças**: Matthew Lipman e a perspectiva da educação emancipatória na formação de sujeitos autônomos. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23411>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SHARP, Ann Margaret. Algumas pressuposições da noção “comunidade de investigação”. In: LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann. **A comunidade de investigação e o raciocínio crítico**. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia Para Crianças, 1995. p. 5-16. Tradução de Ana Luiza F. Falcone e Sylvia J. H. Mandel.

SILVA, Angela Maria Naves da. **Avaliação da experiência do programa de avaliação seriada- PAS da Universidade de Brasília sob a luz da teoria da complexidade e da gestão do conhecimento**. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.btdtd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=568>. Acesso em: 19 jun. 2016.

SILVA, Mauro Sérgio Santos da. A filosofia com crianças como prática pedagógica empreendedora. **Revista Opinião Filosófica**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.162-187, jan. 2015. Disponível em: <<http://periodico.abavaresco.com.br/index.php/opiniaofilosofica/article/download/606/550/>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **A filosofia vai à escola?**: Estudo do "Programa de Filosofia para Crianças" de Matthew Lipman. 1998. 456 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251622>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____, Renê José Trentin. **A filosofia vai à escola?**. São Paulo: Editores Associados, 2001.

_____, Renê José Trentin. O programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman: uma concepção liberal da educação. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p.121-139, jan.- jul. 2011. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5013852.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

SOUZA, Andrea Medeiros; KURTZ, Diego Jacob. A abordagem socioconstrutivista na gestão escolar: uma parceria para a construção do conhecimento – estudo de caso em uma instituição escolar em Recife/PE. **Navus**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p.47-

59, jan./mar. 2016. Disponível em:

<<http://navus.sc.senac.br/index.php/navus/article/view/339/272>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

TEIXEIRA, Cristiane Ricardo; ZIEDE, Mariangela Kraemer Lenz. Filosofia para crianças. **Revista Professare**, Caçador, v. 4, n. 3, p.111-140, jan. 2015. Disponível em: <<http://periodicosuniarp.com.br/professare/issue/view/37/showToc>>. Acesso em: 06 maio 2017.

VAZ, Fernanda; HENNING, Leoni. As implicações das relações educacionais de John Dewey no Programa de Filosofia para Crianças de Mathew Lipman. In:

EDUCERE, 7., 2007, Curitiba. **Anais...** . Curitiba: Pucpr, 2007. p. 1319 - 1326.

Disponível em:

<<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-140-05.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

ZILLES, Urbano. O problema do conhecimento na Filosofia Moderna. **Letras de Hoje**, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 3, p.102-112, jan. 1973.