

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Marcos Antonio Martinelli Madaloz

A ATUALIDADE DA PROPOSTA *EDUCAÇÃO PARA O*
***PENSAR* DE MATTHEW LIPMAN DIANTE DAS**
POLÍTICAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

PASSO FUNDO – RS

AGOSTO, 2018

Marcos Antonio Martinelli Madaloz

**A ATUALIDADE DA PROPOSTA EDUCAÇÃO PARA O
PENSAR DE MATTHEW LIPMAN DIANTE DAS
POLÍTICAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, na linha de Políticas Educacionais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

Passo Fundo

2018

RESUMO

Esta investigação tem como escopo principal apreciar a atualidade da proposta *Educação para o Pensar*, de Matthew Lipman (1990; 1994; 1995; 1997), que por meio do pensamento crítico e criativo busca potencializar habilidades cognitivas, diante dos desafios complexos, plurais e tecnológicos da sociedade contemporânea. Ela pretende responder, recorrendo a fontes de natureza bibliográfica e documental, à seguinte pergunta: a proposta *Educação para o Pensar*, continua se mostrando promissora para enfrentar os desafios educacionais na atualidade? Norteadas por essa questão, o estudo desdobra-se em três partes: na primeira, contextualiza a herança intelectual de Lipman e sua influência na proposta *Educação para o Pensar*, a experiência pedagógica de Dewey, a experiência como valor educativo e a trajetória intelectual de Lipman; na segunda, apresenta os pilares do programa *Educação para o Pensar*, com o pensar de ordem superior, as habilidades cognitivas, o diálogo investigativo, a comunidade de investigação, a *Educação para o Pensar* e o currículo escolar; e, na terceira, por fim, analisa a atualidade desses pilares, frente aos desafios educacionais contemporâneos. Dentre os resultados do estudo, destacam-se: a atualidade da proposta lipmaniana frente à BNCC (2018), nos aspectos das competências gerais e específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e, também, a importância da formação dos profissionais da educação para a prática dessa proposta.

Palavras-chave: Filosofia para Crianças; Educação para o Pensar; BNCC.

ABSTRACT

This investigation has as its main aim to appreciate the approach *Education for thinking*, from Mathew Lipman (1990;1994;1995;1997) who, by means of a critical and creative thinking searches to enhance cognitive abilities face to the complex, plural and technological challenges of the contemporary society. It intends to answer, resorting to sources of documental and bibliographical nature, the following question: Is the proposal *Education for thinking*, still promising to face the educational challenges nowadays? Guided by this question, the study is divided in three parts: in the first one it contextualizes the intellectual heritage of Lipman and its influence in the proposal *Education for thinking*, the pedagogical experience of Dewey, the experience as an education value and the intellectual trajectory of Lipman; in the second, it presents the pillars of the program *Education for thinking*, with the higher level of thinking, the cognitive abilities, the investigative dialogue, the community of investigation the *Education for thinking* and the school subjects; and in the third it analyses the contemporaneity of this pillars face to the educational challenges. Among the results of the study one highlights the contemporaneity of the Lipmanian purpose face to the BNCC (2018) in the aspects of the general and specific competences in the areas of applied Human and Social Sciences as well as to the formation of education professionals for the practice of this proposal

Key words: Philosophy for Children; Education for Thinking, BNCC.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Subcategorias da filosofia ligadas às disciplinas escolares | 54 |
| Quadro 2 - Novelas filosóficas | 57 |
| Quadro 3 - Novelas filosóficas complementares | 58 |
| Quadro 4 - Habilidades da Competência Específica 1 | 79 |
| Quadro 5 - Habilidades da Competência Específica 2 | 79 |
| Quadro 6 - Habilidades da Competência Específica 3 | 80 |
| Quadro 7 - Habilidades da Competência Específica 4 | 81 |
| Quadro 8 - Habilidades da Competência Específica 5 | 81 |
| Quadro 9 - Habilidades da Competência Específica 6 | 82 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 6 |
| 2 A HERANÇA INTELLECTUAL DE LIPMAN E SUA INFLUÊNCIA NA PROPOSTA DE EDUCAR PARA O PENSAR | 11 |
| 2.1 A experiência pedagógica em Dewey | 11 |
| 2.2 Experiência como valor educativo a partir de Dewey..... | 17 |
| 2.3 Trajetória intelectual de Lipman e a expansão do programa <i>Educação para o Pensar</i> | 24 |
| 3 OS PILARES DO PROGRAMA <i>EDUCAÇÃO PARA O PENSAR</i>..... | 30 |
| 3.1 Pensar de ordem superior | 30 |
| 3.2 Habilidades cognitivas..... | 32 |
| 3.3 Diálogo investigativo | 35 |
| 3.4 Comunidade de investigação | 37 |
| 3.5 A <i>Educação para o Pensar</i> e o currículo escolar | 42 |
| 4 O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DO PROGRAMA <i>EDUCAÇÃO PARA O PENSAR</i>..... | 50 |
| 4.1 O currículo de filosofia (conteúdos)..... | 50 |
| 4.2 As novelas filosóficas (material didático) | 56 |
| 4.3 A discussão filosófica em sala de aula (metodologia) | 59 |
| 4.4 A atualidade da proposta de ensino de filosofia (BNCC) | 66 |
| 5 CONCLUSÃO..... | 87 |
| REFERÊNCIAS | 91 |

1 INTRODUÇÃO

Diante da atual realidade educacional brasileira há um conjunto de inquietações que mobilizam professores, pesquisadores, gestores e tomadores de decisão tentando solucioná-las. Um dos aspectos fundamentais que causa preocupações é o descuido com o pensar que as diferentes gerações estão apresentando. Essas inquietações também possibilitam a proposição de legislações, programas educacionais, iniciativas de formação e reformas educativas. Isso não é um problema apenas brasileiro, mas torna-se um problema mundial. O próprio relatório da Unesco: *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1998), que apresenta os quatro pilares para a reforma educacional do século XXI (aprender a conhecer, a fazer, a conviver, e a ser), aponta para a necessidade de uma formação mais integral. Em face desses aspectos, o surgimento de inquietações pessoais perante meu trabalho diário em sala de aula, originou o início desta investigação.

A presente pesquisa, portanto, é fruto de questionamentos que perpassam o meu dia a dia na prática docente. Com o compromisso de ministrar a disciplina de Filosofia, na etapa do Ensino Fundamental – séries finais – na rede pública, Constantina/RS, do período de 2011 até o presente momento, me intriga, permanentemente, o fato de que a prática da filosofia em sala de aula não estava sendo atrativa aos alunos, e, que continua não sendo em muitos lugares que ainda possuem a realidade da feliz permanência desta disciplina no currículo escolar.

A forma com que a educação está se encaminhando na atualidade revela poucas pesquisas que vislumbram o desenvolvimento da capacidade ou autonomia de fazer com que o próprio aluno pense por si só. Então, me perguntava: e se fosse possível contribuir com uma metodologia-filosófica para tornar as aulas mais atrativas? Qual a potencialidade da disciplina da Filosofia para o desenvolvimento dos estudantes por meio do seu ensino na construção de pensamentos de uma forma lógica e pertinente, e que esse pudesse fazer sentido aos alunos?

Desde o curso de graduação em Filosofia-Licenciatura, concluído no ano de 2011, além de atuar na rede pública no município de Constantina/RS, também, por um período, trabalhei na Rede de Educação particular Notre Dame Aparecida, Carazinho/RS, com ensino de filosofia para crianças. No curso de graduação obtive uma preparação para trabalhar com a disciplina de Filosofia, mas com um embasamento mais direcionado e específico ao Ensino Médio. No entanto, com o início dos trabalhos com o Ensino Fundamental surgiram dúvidas sobre como trabalhar de forma segura e eficiente com tal nível de modo que os estudantes pudessem aprender mais, e de como tornar a disciplina mais atrativa. Pesquisando a esse respeito, encontrei as contribuições de Matthew Lipman, filósofo norte-americano que, com sua

preocupação de tornar os alunos mais competentes cognitivamente, inaugura a proposta de Educação para o Pensar. Esta possui uma base teórica-metodológica de caráter pragmático, voltada para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo por parte dos alunos.

O ingresso no GEPES - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Ensino Superior, ligado ao PPGEduc/UPF, teve um significativo papel para a forma crítica de avaliar a minha própria docência. Nessa oportunidade, entrei em contato com o professor Altair Alberto Fávero, coordenador do grupo, o qual me incentivou a participar do NUEP - Núcleo de Educação para o Pensar, grupo do qual também faço parte, e foi através deste que me inteirei sobre a proposta lipmaniana de forma mais sistemática.

Um dos objetivos primordiais do programa de *Filosofia para Crianças* é ajudar as crianças a aprenderem a pensar por si mesmas (LIPMAN, 1994), pressupondo que uma das funções importantes da educação é tornar o aluno mais crítico, criativo e cuidadoso. Este programa é uma proposta teórica-metodológica de desenvolvimento das habilidades cognitivas para a aprendizagem com crianças e adolescentes por meio da filosofia. A prática filosófica com crianças e adolescentes requer um método bem formulado e responsável que, sem perder a natureza filosófica, leve em consideração as inúmeras diferenças sociais e culturais dos indivíduos envolvidos.

Sabemos que erros de raciocínio costumam ser frequentes em nosso dia a dia. Não seria absurdo dizer que somos produtos de uma educação que não priorizou e nem deu à investigação filosófica a devida importância merecida ao modo de pensar. O foco principal de atenção nas escolas é direcionado ao compromisso de fazer apreender determinados conteúdos ou temas, decorados ou memorizados, sem nexo algum com nossa realidade, mas não como pensar sobre eles de forma racional. A necessidade de modificar esse processo passa a ser urgente, já que a escola, que deveria ter o compromisso de começar e impulsionar essa cultura de emancipação, do pensar próprio do educando, parece fazer justamente o inverso, “apagando essa chama” da curiosidade que a criança tem e carrega consigo ao ingressar na escola.

A inserção da disciplina de Filosofia nas escolas de Educação Básica, nos moldes do programa *Educação para o Pensar*, tem como função manter um diálogo filosófico com as crianças e jovens. É uma pedagogia do bem pensar, isto é, um pensar crítico, criativo, ético e político. É nessa prática filosófica que as crianças formam as atitudes democráticas, tornando-se cidadãos críticos, reflexivos e participantes do processo deliberativo, impulsionando-os para a emancipação intelectual.

Há uma necessidade de potencializar essa consciência das crianças para o crescimento futuro de pessoas com mais criatividade e criticidade, onde possam desenvolver o verdadeiro espírito democrático, do qual estamos tão deficientes no contexto atual.

A existência da escola foi culturalmente construída, tendo como base a transmissão do saber com o objetivo do ensino. Considerava-se que uma pessoa bem informada era uma pessoa bem-educada e, por meio desse sistema, se acreditava que a aprendizagem acontecia. Mas esquecia-se de que uma pessoa bem informada deveria cultivar o raciocínio e o julgamento baseados na pesquisa e discussão para que se tornasse significativo tal ensino. Desta forma, o ensino deve estar ancorado na busca por definições, classificações, deduções, verdade e significação, partindo do geral e chegando à análise de situações bem particulares. Para tanto, não sendo a única, a disciplina da Filosofia se torna importante para realizar este trabalho.

Uma sociedade democrática precisa de pessoas aptas a terem um bom raciocínio e julgamento para assumirem o papel de bons leitores, jurados, pais, e administradores, entre outros.

Algumas pressuposições apresentadas por Lipman (2008), sugerem que se permita a incorporação da filosofia com crianças na escola. Entre estas: a imparcialidade e a formação não-dogmática dos professores; as perguntas filosóficas pertinentes das crianças; o diálogo com procedimentos lógicos; os temas tratados pelos filósofos são aqueles que estão na boca das crianças; a imaginação das crianças; grupo de pesquisa com modelo de diálogo coerente e lógico; as crianças aprendem com textos de forma narrativa as significações contextuais; ajuda as crianças a raciocinar oralmente em linguagem coerente; proporciona atividades que instigue as crianças a procurarem e investigarem; dispõe de manuais de ensino que facilita o desenvolvimento de aptidões cognitivas e planos de discussões que favoreçam a conceitualização; formação de especialistas em ensino de filosofia, e não por qualquer professor; ênfase de quatro grupos de aptidões: raciocínio, pesquisa, conceitualização e formulação; método de aprendizagem que estimule o raciocínio e o julgamento. Por isso, a admissão dessa proposta nas etapas de ensino se mostra importante.

O método de ensino de Filosofia sugerido por Lipman, com a finalidade de preparar as crianças para o pensar, desenvolve as principais habilidades cognitivas; são elas: a habilidade de raciocínio, de formação de conceitos de investigação e de significação. Estas não preparam somente para a filosofia, mas também para a aprendizagem em geral, isto é, são capacidades úteis e necessárias em todas as disciplinas. Apresentando este método inovador, o qual aposta no diálogo entre pares, a aprendizagem acontece, construindo respostas e nunca verdades

fechadas ou absolutas, as quais não possam ser contestadas, mas que possibilitam debater, cientificamente, diversos temas.

Diante de tal cenário e as perspectivas para o ensino de Filosofia frente a Base Nacional Comum Curricular, a partir de uma proposta de *Educação para o Pensar*, elaboramos o problema de pesquisa, que tentará responder a seguinte pergunta: a proposta da *Educação para o Pensar* é promissora no sentido de enfrentar os desafios educacionais da atual BNCC?

Com base na pesquisa bibliográfica e documental, de caráter exploratório e procedimento analítico, procurou-se realizar uma revisão minuciosa de elementos e conceitos que validem este trabalho. Buscou-se refletir o sentido da proposta e sua relação com aquilo que o problema propôs. Para isso, tem como objetivo geral apreciar a atualidade da proposta *Educação para o Pensar*, de Matthew Lipman, que, desenvolvendo o pensamento crítico e criativo, potencializa habilidades cognitivas diante dos desafios complexos, plurais e tecnológicos da sociedade contemporânea. Assim sendo, tem como objetivos específicos: a) contextualizar a herança intelectual de Lipman e sua influência na proposta *Educação para o Pensar*; b) expor os pilares do programa *Educação para o Pensar*; c) analisar a atualidade desses pilares, frente aos desafios educacionais contemporâneos.

Em diversos momentos, o ato da leitura constante me provocou muito, ao ponto de que as mesmas já não eram mais apenas leituras dissociadas, mas me compreendia dentro de um círculo de discussão com outros autores, perspectivas diferentes e contextos diferentes. Sem perder a essência do texto, foi possível incorporar essa linha de pensamento e reflexão no cotidiano das aulas que ministro. Isto é, ao referir estes pontos, procurei justificar que me compreendi dentro da perspectiva lipmaniana, compartilhando o mesmo ideal de educação.

O que era estranho tornou-se mais familiar e elucidativo na compreensão de certos fenômenos educativos. Porém, essa investigação nunca dar-se-á por encerrada, visto que ela é um processo constante e ininterrupto. A pesquisa forneceu conteúdos que me estão sendo úteis; no entanto, em vez de trazer somente a resposta pela qual me debrucei, trouxe também, inúmeros outros questionamentos e perguntas que me exigem ir em busca de novas respostas e realizar novas perguntas.

A pesquisa se mostra importante pois é pertinente e atual no âmbito educacional. O ensino de Filosofia, sendo pressionado por forças externas que insistem em retirá-la do currículo escolar, acaba sendo distanciado de um ideal instigador e emancipador, construtor de uma sociedade mais justa e igualitária. Com a proposta lipmaniana da *Educação para o Pensar*, o ensino de Filosofia é posto em outra perspectiva, incorporando no próprio aluno a responsabilidade de um sujeito protagonista de sua própria capacidade de pensar. Em tal caso,

a inserção da presente investigação na linha de Políticas Educacionais quer apontar que a investigação, prática pedagógica e política agem diretamente na administração da educação.

Para responder adequadamente a pergunta de pesquisa, o trabalho seguirá a seguinte estrutura: na primeira parte será contextualizada a herança intelectual de Lipman e sua influência na proposta *Educação para o Pensar*, tendo como sustentação teórica: Lipman (1990; 1994; 1995), Dewey (1976), Silveira (2001), Kohan (1998) e Wuensch (1998). Iniciará com a experiência pedagógica de Dewey, a qual foi um dos embasamentos teóricos de Matthew Lipman, continuando com a experiência como valor educativo e finalizando com a sua trajetória intelectual no desenvolvimento da proposta de *Educação para o Pensar*. Em vista disso foi incluída sua formação e a criação da proposta, sua disseminação em âmbito mundial, abrangendo o movimento no Brasil.

Num segundo momento foram expostos os pilares que sustentam a proposta lipmaniana. Esta parte é sustentada pelas obras de Lipman (1990; 1994; 1995), Kohan (2000), Tonieto (2007), Bini (2001) e Sharp (1999). Partirá da definição do pensar de ordem superior; o desenvolvimento das habilidades cognitivas que o programa promove, seja a habilidade de investigação, raciocínio, organização de informações e a tradução que alimentam a proposta; o diálogo investigativo; a *Comunidade de Investigação*; e a *Educação para o Pensar* e o currículo escolar.

Na terceira parte, analisar-se-á a atualidade da proposta da *Educação para o Pensar* do ensino de Filosofia frente aos desafios educacionais contemporâneos. Para tanto, ter-se-á como fundamento as obras de Lipman (1990; 1994; 1995; 2008), Kohan (1998; 2000), Sharp (1999), Fávero (2001), e, além disso, analisado o documento da proposta da BNCC (BRASIL, 2018). Como ponto de partida será trabalhado o currículo de filosofia, mostrando as dimensões filosóficas da proposta, temas atuais que devem estar em constante investigação e apresentados aos estudantes por meio das novelas filosóficas, desenvolvidas por Lipman e colaboradores. O desenvolvimento da proposta somente progride se as discussões filosóficas acontecem por meio da habilidade do professor em poder dirigi-la. E, por fim, foi analisada a atualidade da proposta de ensino de filosofia frente a proposta da Base Nacional Comum Curricular, na etapa do Ensino Médio, frente a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, já que a disciplina de Filosofia se encontra diluída dentro desta.

2 A HERANÇA INTELECTUAL DE LIPMAN E SUA INFLUÊNCIA NA PROPOSTA DE EDUCAR PARA O PENSAR

Num primeiro momento será pontuada a experiência pedagógica a partir de Dewey, segundo a qual temos experiências educativas propulsoras de aprendizagem, mas também experiências deseducativas que, por uma série de fatores, não ajudam na busca de sentido educacional e não possuem conexão com a vida real dos estudantes. No segundo momento será exposta a experiência como valor educativo e, para tanto, apontados os paradigmas a serem enfrentados, mudanças necessárias e o tipo de educação que se pretende construir. Na terceira parte será apresentada a trajetória intelectual de Matthew Lipman, incluindo sua formação e a criação da proposta, sua disseminação em âmbito mundial, incluindo o movimento no Brasil.

2.1 A experiência pedagógica em Dewey

Para compreender a dimensão pedagógica da proposta *Educação para o Pensar*, devemos conhecer antes a compreensão de John Dewey a respeito dos conceitos de educação e experiência. Matthew Lipman, seguidor de Dewey, levou adiante as concepções de Dewey e as incorporou na sua proposta de *Educação para o Pensar*. Segundo Lipman (1995, p. 30-31):

John Dewey estava convencido de que a educação fracassara por ser culpada de um estupendo erro categórico: ela confundia os produtos finais prontos e refinados da investigação com o tema bruto e não polido da investigação e tentava fazer com que os alunos aprendessem as soluções ao invés de investigarem os problemas e envolverem-se nos questionamentos por si mesmos.

Diante da problemática apontada por Lipman, era fundamental que se pensasse uma proposta inovadora, que atendesse a exigência de tornar a sala de aula mais atrativa, fazendo com que isso gerasse algum sentido ao aluno. Portanto, a implementação da *comunidade de investigação*¹, baseada em princípios pragmáticos, quando bem construída e desenvolvida, cria condições aos alunos construírem o próprio conhecimento.

A aprendizagem efetuada por meio da experiência é o núcleo central da proposta pedagógica deweyana² e coloca a prática como foco educacional. Segundo essa perspectiva, aprendemos a pensar executando e experienciando o pensamento e transformando aquilo que

¹ Esse conceito será trabalhado no segundo capítulo.

² Segundo Dewey (1976), a criança, como o adulto, são pessoas ativas que aprendem mediante o enfrentamento de situações problemáticas que surgem durante as atividades que lhes interessam. As crianças não chegam à escola como lousa limpa na qual os professores podem escrever as lições, mas já chegam carregadas de experiências externas, cabe à escola e especialmente ao professor assumir a atividade de orientá-lo.

aprendemos em outros aprendizados. Trata-se de uma proposta bastante diferenciada daquilo que se pensava na escola tradicional, para qual aprender é:

[...] adquirir o que já está incorporado aos livros e à mente dos mais velhos. Considera-se ainda o que se ensina como essencialmente estático. Ensina-se um produto acabado, sem maior atenção quanto aos modos e meios por que originariamente assim se fez, nem também quanto às mudanças que seguramente irá sofrer no futuro (DEWEY, 1976, p. 6).

Na perspectiva deweyana, o aprendizado acontece através do diálogo, da discussão, de leituras, de pesquisas, de descobertas individuais ou juntamente com os colegas, amigos, familiares; enfim, elementos que proporcionem relação com outras formas de conhecimento. A leitura realizada em sala de aula, por meio de livros didáticos, por exemplo, vai apenas confirmar algo que já está se tornando uma aprendizagem, não deve ser uma mera decoreba. Nessa relação, o professor não é o único que ensina.

Colocar a criança no centro do processo de educação, é o fundamento principal dessa teoria. Deve-se fazer a pergunta: “Como pensamos? Como aprendemos?”, ou seja, não aprendemos apenas com o ‘faça como eu faço’, pois aprendemos experienciando o próprio pensamento. E isso acontece na relação com o outro, entre encontros e desencontros daquilo que tenho como verdade e daquilo que o outro possui.

Os pensamentos que se transformam em conceitos servirão para trabalhar com outros pensamentos e ideias advindos de novas experiências, formando o perene movimento do pensar. A curiosidade da criança passa a ser considerada um fator científico na busca por respostas, fazendo com que o interesse atribuído por ela a um tema a faça buscar instantaneamente por respostas, abrindo assim campo para outras perguntas. Nesse sentido, é necessário que o professor também se perceba como um pesquisador.

A aprendizagem não possui ‘receita’ pronta. Existem fatores que servem como modificadores de ideias na relação entre quem aprende e o que é aprendido (DEWEY, 1976) sendo que isso gera o aprendizado. Ainda, segundo Dewey (1976), na relação da escola tradicional e a escola “nova” - as quais ele ferrenhamente debatia, refletindo sobre os cuidados que a passagem de uma para outra deveriam ter - a dicotomia reside na ignorância da capacidade de interesse na natureza infantil, e um tipo de espontaneidade que é um enganador de índice de liberdade. Nem uma nem outra, na visão de Dewey, é adequada, pois não levam em consideração a importância da experiência. Ou seja, para que ocorra a aprendizagem é necessário que a criança tenha presente na sua ação a espontaneidade, mas, ao mesmo tempo,

seja orientada por alguém que já tenha um conhecimento maior do que ela e que possa proporcionar momentos de experiências educativas.

Dewey (1976) relaciona a educação com o método científico, por meio do qual o homem estuda o mundo e adquire cumulativamente conhecimento, significados e valores. A experiência somente será educativa para ele se ela se apoiar na continuidade do conhecimento e na medida em que tal conhecimento modifica a perspectiva do aluno. A experiência é ordenada e dinâmica ao mesmo tempo.

A história da teoria da educação está marcada por uma certa oposição entre a escola tradicional e a escola nova. Segundo Dewey (1976), a ideia de educação era desenvolvida de duas maneiras: de dentro para fora (dotes naturais) e a de fora para dentro (vencer os dotes naturais e substituí-las por pressão externa). A educação tradicional se baseava numa organização já feita e acabada; mas Dewey (1976, p. 13) também adverte que “não é abandonando o velho que resolvemos qualquer problema”.

Há uma necessidade de entender o que significa experiência. Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas no entendimento deweyano:

Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas. Outra poderá aumentar a destreza em alguma atividade automática, mas de tal modo que habitue a pessoa a certos tipos de rotina, fechando-lhe o caminho para experiências novas (DEWEY, 1976, p. 14).

Nas escolas de modelo tradicional os alunos possuem experiências, porém, essas podem ser consideradas, de certo modo, experiências erradas, más e defeituosas, quando se pensa numa continuidade em conexão com outras experiências futuras. Todas as experiências se modificam; no entanto podem prosseguir demonstrando-se educativas ou ainda se mostrarem apenas atividades sem continuidade, as quais se tornam deseducativas.

De acordo com Dewey (1976, p. 26), “o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes”. Cada experiência possui uma força que a impulsiona. E o valor de cada uma delas deve ser julgada ‘para que’ e ‘para onde’ ela se move. Faz parte do educador ter essa consciência de julgar a atitude condizente ao crescimento do educando. Estar atento às condições do meio social, as quais modelam a experiência presente no aluno, mas também reconhecer as experiências que o façam crescer. Deve saber o que fazer para extrair do meio social toda as experiências saudáveis e válidas.

Diferentemente da educação tradicional, na qual o professor tinha o papel de transmitir “único” e “absoluto” conhecimento, hoje o professor deve estar atento às condições físicas, históricas, econômicas, ocupacionais da comunidade local para promover os recursos educativos que possam proporcionar experiências (DEWEY, 1976). Pensando que os indivíduos vivem em uma série de situações, o próprio erro da educação tradicional não estava na ênfase que dava às condições externas, que entram no controle da experiência, mas impossibilitou que os fatores internos também decidissem a experiência que se possibilitaria.

Os conceitos de *situação* e de *interação*³, como nos relata Dewey (1976), são inseparáveis um do outro. Uma experiência só será experiência, porque existe uma transação que ocorre entre o indivíduo e o “seu meio, podendo este se constituir de pessoas com quem esteja conversando sobre certo tópico ou acontecimento, o assunto da conversa também constituindo parte da situação” (p. 36).

Quando se promovem condições objetivas as quais estão sob o poder do educador de ordenar e regular, a fim de determinar o ambiente, interagindo com as necessidades e capacidades daqueles que vai ensinar, criam-se experiências educativas válidas (DEWEY, 1976). Isso torna claro, com o exposto até aqui, que o modo como são tratados os conteúdos com os alunos nas disciplinas pode promover uma experiência não-educativa, segundo Dewey (1976).

Um dos principais erros pedagógicos é pensar que se aprende a coisa em particular, isto é, de forma única e absoluta. Muitas vezes, ao estudar determinados conteúdos, situações paralelas podem se tornar mais importantes que o próprio conteúdo. Faz parte da capacidade do professor perceber essa possibilidade de interagir com seus alunos e trabalhar. Segundo Dewey (1976):

De que servirá ganhar a habilidade de ler e escrever, conquistar certa quantidade de informação prescrita de geografia e história, se, na luta, perde-se a própria alma, perde-se a capacidade de apreciar a vida, de perceber o valor relativo das coisas, perde-se o desejo de aplicar o que aprendeu e se, acima de tudo, perde-se a capacidade de retirar de suas futuras experiências a lição que se esconde em todas elas? (DEWEY, 1976, p. 43).

A sala de aula constitui um grupo geral, mas nenhum caso é igual ao outro. Todos os indivíduos que estão convivendo dentro da sala possuem uma forma de ser e viver. Possuem uma estrutura familiar, uma comunidade diferente, ideias políticas e culturais diversas, fatos que ocorrem antes e depois da entrada na escola que são díspares. São situações para as quais

³ Interação é o segundo princípio fundamental que dá valor à experiência, além da continuidade.

o educador deve estar preparado, com planejamento flexível para que, da melhor forma possível, se utilize delas para ensinar.

Segundo Dewey (1976):

O princípio de que o desenvolvimento da experiência se faz por interação do indivíduo com pessoas e coisas significa que a educação é, essencialmente, um processo social. Esse característico social se afirma na medida em que os indivíduos formam um grupo comunitário. Seria absurdo excluir o professor de membro do grupo. Pelo contrário, como membro mais amadurecido do grupo cabe-lhe a responsabilidade especial de conduzir as interações e intercomunicações que constituem a própria vida do grupo, como comunidade (DEWEY, 1976, p. 54-55).

Nesta relação, o professor perde sua posição de autoritário, e assume o caráter de coordenador das atividades. O professor deixa de lado os métodos de uniforme imobilidade de seu trabalho, e passa a ter um caráter mais flexível, não proibindo as tendências individuais de seus alunos na busca pelo conhecimento (DEWEY, 1976). É importante que momentos de reflexão e ação estejam sempre presentes, possibilitando a reconstrução do próprio conhecimento. “A união da observação e da memória é o coração da reflexão. Tudo isto explica o sentido da velha expressão ‘autodomínio’, domínio de si mesmo. O fim ideal da educação é a formação da capacidade de domínio de si mesmo” (p. 62-63).

É importante que a ênfase da educação esteja na participação do educando, ou seja, deve-se iniciar com a experiência que o aluno já possui, direcionando suas próprias atividades no processo de aprendizagem. O contrário, torna o educando desconectado do estudo em questão, dificultando sua assimilação.

De acordo com Dewey (1976):

[...] as questões e problemas da presente vida *social* estão em tão íntima e direta conexão com o passado, que os estudantes não podem se preparar para compreender nem os problemas e questões em si mesmos, nem o melhor meio de lidar com eles, sem mergulhar em suas raízes no passado (DEWEY, 1976, p.79).

Na perspectiva da educação tradicional, a fonte dos problemas está fora da experiência do aluno. Já na ótica deweyana, as experiências atuais dos alunos são consideradas fontes de problemas, e, a partir destes, inicia-se o processo de aprendizagem com o envolvimento e discussão destas. Nesse sentido, é sempre importante o educador estar atento para o fato de que o problema possa surgir das capacidades dos estudantes e, segundo, que isso seja motivo para despertar mais curiosidade e novas ideias (DEWEY, 1976).

Lipman desenvolve sua proposta pedagógica pautado por problemas há muito tempo existentes no contexto escolar, como descritos por Dewey:

Argumenta-se que as escolas, velhas e novas, estão falhando em sua tarefa principal. Que não desenvolvem a capacidade de discriminação crítica, a capacidade de raciocinar. Que a capacidade de pensar se perde na miscelânea de informações acumuladas e mal digeridas e no esforço de simples treino para habilidades imediatamente úteis no mundo do comércio e dos negócios (1976, p. 90).

Diante das pressões mercadológicas para a formação rápida de ‘capital humano’ para as empresas, torna-se fundamental um direcionamento pedagógico diferente, pensando no aspecto humanístico do educando (LAVAL, 2004). Por isso, uma metodologia de ensino que não leva em conta as necessidades, fragilidades, capacidades e interesses dos alunos tende a ser ineficiente. Nesse sentido, o desenvolvimento da proposta *Educação para o Pensar* faz toda a diferença, pois nela o contexto de vivência da própria criança é levado para debate na *comunidade de investigação*. Ainda, segundo Sharp (1999), uma das principais colaboradoras para o desenvolvimento e debate da proposta, atividades que não podem ser conectadas com a realidade e experiência não fazem sentido. A construção de significado é imprescindível na questão educacional, pois a experiência escolar, para muitas crianças, depois de alguns anos, pode se tornar totalmente desconexa daquilo que se vive.

Nesta perspectiva, pressupõe-se que a finalidade do ensino é estimular o questionamento nos jovens. Segundo Daniel (2008):

[...] o saber torna-se significativo, de um lado, e contextual, de outro; ele participa da reflexão e do diálogo dentro de uma comunidade de pares, tendo em vista a reconstrução social. Assim, se a escola forma sujeitos ativos que tem o poder de construir um sistema de interpretação e sua representação do mundo, estes vão criar, em contrapartida, condições favoráveis à cooperação, à emancipação e à democratização (DANIEL, 2008, p. 34).

Considera-se, portanto, que os alunos são “sujeitos”, isto é, são pessoas que estão ancoradas em suas sociedades e que atestam uma consciência educacional para a melhoria pessoal e social. Em conformidade com Lipman (1990):

Dewey não viu a criança como um “anjo” nem como um “capeta”, mas como um ser tão criativamente promissor que exige de nossa parte um domínio da civilização com um todo para compreender o significado e o portento de sua conduta em desenvolvimento” (LIPMAN, 1990, p. 21).

Por isso, considerando que a construção de sujeitos perpassa a interação entre os vários indivíduos da sala de aula e estes com os demais fora da escola, torna-se necessário compreender como esta atividade lipmaniana se efetiva como estratégia pedagógica.

2.2 Experiência como valor educativo a partir de Dewey

A preocupação de Lipman para uma reforma educacional nasceu da constatação de que o sistema educacional não funcionava, isto é, seguindo a tradicional forma de educação baseada na transmissão de conhecimento de uma geração para outra, não fazia com que as crianças aprendessem de forma autônoma, mas aprendiam aquilo que os adultos já sabiam, ou achavam que sabiam (LIPMAN, 1990). Por isso, percebendo que havia algo de errado na forma que estavam sendo conduzidas as atividades, Lipman propôs o programa *Educação para o Pensar*, que buscava o inverso daquilo que é perseguido na educação tradicional, a qual não leva em consideração a experiência que o estudante possui.

Enormes investimentos eram feitos para melhorar o processo de educação, sendo muitas vezes inúteis e que acabavam não solucionando o problema por completo. Segundo Lipman (1995, p. 25), “Práticas não reflexivas, assim como costumes e tradições que se mantêm em um determinado contexto cultural, provavelmente continuarão prevalecendo desde que este contexto não sofra mudanças”.

Por esse motivo a mudança desse paradigma tradicional é necessária. Na prática normal os professores não se utilizam do conhecimento individual dos alunos para fundamentar sua disciplina, fazendo que o educando não reconheça uma ligação entre a sua realidade e aquilo que o professor está trabalhando. Acabam, assim, tornando suas aulas fatos históricos memorizados, decorados, em que o próprio aluno não consegue auferir nenhum significado para sua vida. Dado que o paradigma reflexivo faz da educação uma investigação, tornando o educando reconhecedor da sua prática com o conteúdo trabalhado, e esta ideia é apresentada por Dewey, onde os alunos se sentem parte do processo de aprendizado. Eles não apenas são questionados, mas também apresentam a possibilidade de questionar-se entre si e com o professor. De acordo com Lipman (1995, p. 30):

Se não formos capazes de compreender a prática – as maneiras que a educação reflexiva pode de fato ocorrer na sala de aula – poderemos ser, muito provavelmente, vítimas dos mal-entendidos, assim como aqueles cujas vidas são cheias de prática e vazias de teoria.

Neste sentido, alguns requisitos educacionais são sugeridos por Lipman (1995, p. 100-102) para que o paradigma reflexivo seja praticado:

1. A meta da educação para uma sociedade democrática deveria ser o desenvolvimento da capacidade de raciocinar do indivíduo;

2. Com esta capacidade, se valoriza a instrução multicultural, já que se caminha para uma comunidade mundial;
3. A educação para o raciocínio desenvolve o ‘pensar de ordem superior’ (combinação do pensar crítico e criativo);
4. E o pensar crítico é entendido como o pensar autocorretivo, sensível ao contexto, orientado por critérios e que conduz ao julgamento. Os pilares gêmeos do pensar crítico são o raciocínio e o julgamento.
5. O raciocínio é o pensamento que é determinado por regras que foram aprovadas pelo julgamento;
6. Julgamentos são determinações que emergem no curso, ou na conclusão, de um processo de inquirição (o julgamento enquanto uma determinação final depende de uma série de determinações parciais). Os julgamentos são geralmente orientados por critérios, no entanto a identidade específica destes critérios depende do contexto;
7. Os que educam orientam-se por dois critérios fundamentais: a racionalidade e a criatividade;
8. A racionalidade é o orientador das práticas que são guiadas por regras e critérios, e aceita como temporariamente verdadeiro o resultado;
9. A criatividade é o princípio orientador das práticas que são sensíveis ao contexto;
10. Se é ousadia e imaginação que os problemas do mundo exigem, então não seria nada razoável tolerar por mais um instante um sistema educacional que defende o pensar bem, mas em toda parte tolera como prática normal o que é, na realidade, algo acrítico e não criativo.

Esses requisitos educacionais nem sempre são refletidos sobre a realidade, ou deixam de lado aquilo que deveria ser essencial no ponto de vista de Lipman, uma vez que:

As crianças não serão estimuladas a pensar bem através de atividades intermináveis de lógica superficial ou pesquisas insensatas sem o suporte de hipóteses orientadoras. [...] A liberdade acadêmica não garante um pensar de ordem superior, apesar de ser uma condição valiosa de tal pensar, como é a luz do sol para as plantas. O desenvolvimento da excelência cognitiva requer um currículo e pedagogia adequados. Somente a luz do sol não é o suficiente (LIPMAN, 1995, p. 103).

Numa época em que as humanidades foram postas à parede, a própria filosofia, conforme Lipman (1990), converteu-se numa indústria de conhecimento, onde a prática do fazer filosofia muda para a concepção de aprender filosofia, não exercendo mais o papel

socialmente significativo e tendo a aplicação prática que deveria⁴. Para Sócrates aplicar filosofia e fazer filosofia não são a mesma coisa. Não se trata de “uma aquisição nem de uma profissão, mas de um modo de vida. O que Sócrates nos exemplifica não é uma filosofia conhecida nem aplicada, mas *praticada*” (p. 28). Sócrates também deve ter tentado mostrar que não é preciso ser um filósofo para se cultivar o espírito autocorretivo.

Segundo Lipman (1990), Sócrates expõe que fazer filosofia não é uma questão de idade, mas de habilidade em refletir sobre aquilo que se acha importante. Ele jamais estabeleceu limite de idade para esta prática. E, se “[...] às crianças não é dada a oportunidade de pensar e discutir tanto os fins quanto os meios e suas inter-relações, elas provavelmente tornar-se-ão céticas a respeito de tudo, exceto de seu próprio bem-estar” (p. 31).

Se examinarmos nosso sistema educacional (...), é absolutamente previsível que seremos obrigados a concluir não apenas que é imperfeito, mas que suas imperfeições são muito mais responsáveis do que gostaríamos de admitir pelas graves circunstâncias em que o mundo se encontra atualmente. Se lamentamos nossos líderes e nossos eleitores por serem egoístas e não esclarecidos, devemos lembrar que eles são produtos de nosso sistema educacional. Se protestamos, como um fator atenuante, que eles são produtos dos lares e famílias, devemos lembrar que os pais e avós dessas famílias são igualmente produtos do mesmíssimo processo de educação (LIPMAN, 1990, p. 33).

Nesse sentido, a investigação filosófica como modelo de educação, é o grande desafio posto por Lipman para adequar esta concepção de educação deficitária que vem se alastrando como o passar do tempo. O autor com suas especificidades, qualifica a possibilidade do educando tornar-se crítico e criativo.

Um ser educado é um ser racional, isto é, alguém que possui habilidades suficientes para pensar por si mesmo, que consiga fazer uso da crítica e da criatividade para enfrentar os problemas que surgem. Nessa situação:

[...] em que aspecto a educação mais nos desaponta? Nossa resposta não precisa ser, de maneira nenhuma, equívoca e ao responder a esta questão automaticamente respondemos a primeira: o maior desapontamento da educação tradicional é o seu fracasso em produzir pessoas que se aproximem do ideal de racionalidade (LIPMAN, 1990, p. 34).

Percebe-se que na educação tradicional, por mais que os alunos estudam e “aprendam”, ainda assim acabam fracassando numa formação integral, pois não se vivencia uma experiência daquilo que está sendo aprendido:

⁴ Referindo-se aqui aos desafios propostos pelas reformulações do Ensino Médio constados na proposta da BNCC/2018 e as pretensões do governo federal também com a PEC 241 e Escola sem Partido.

Para se ter uma educação plena, é preciso ser capaz de tratar cada disciplina como uma linguagem e de pensar fluentemente nessa linguagem; de ser culto em seu raciocínio, assim como em tudo o mais, lembrando que o raciocínio é mais efetivamente cultivado no contexto da filosofia; e de demonstrar habilidades educacionais não meramente como aquisições de propriedades intelectuais ou como o acúmulo de um capital espiritual, mas como uma apropriação genuína que resulta no engrandecimento do ser. Por ser a filosofia a disciplina que melhor nos prepara para pensar nos termos das outras disciplinas, tem de lhe ser dado um papel central nos estágios iniciais (assim como nos posteriores) do processo educacional (LIPMAN, 1990, p. 35).

A conversão da sala de aula em *comunidade de investigação* é fundamental para que sua experiência com a prática de um raciocínio lógico, dentre outras especificidades, comece a fazer parte do dia a dia, pois “[...] não é realístico esperar que uma criança educada em meio a instituições irracionais comporte-se racionalmente. A irracionalidade das instituições deveria ser evitada” (LIPMAN, 1990, p.35).

Para que aquilo que está sendo estudado faça sentido e aquilo que acontece possua relação com aquilo que foi estudado, deve-se delinear o processo educacional, por exemplo, encerrar os fatos históricos pensando historicamente, pois é lastimável que o modelo de aquisição de informações continue dominando o processo de educação, não fazendo sentido e não estimulando que o aluno possa pensar por si mesmo. “[...] precisamos, sim, perguntar a nós mesmos em que tipo de mundo queremos viver, que tipo de educação é mais apropriado para contribuir ao surgimento de tal mundo e que tipo de currículo é mais apropriado para produzir tal educação” (LIPMAN, 1990, p.36).

A importância da construção da *Comunidade de Investigação*, de acordo com os pressupostos de Lipman, é fundamental para o compromisso com a exploração autocorretiva e com a criatividade. Além disso, ressalta algumas considerações sobre a conversão da sala de aula para que essa se torne tal comunidade.

O próprio modelo reflexivo de educação dispõe a apropriação da cultura pela criança. Tendo como exemplo, “[...] o livro didático é um dispositivo que se levanta contra a criança como um estranho e rígido outro” (p. 37), ou seja, a criança não se apropria da cultura, mas é apropriada por ela. Os conteúdos são organizados sem levar em conta o interesse e motivação do contexto da criança. “[...] um sumário de conteúdos formal, triste, opressivo e de muitas maneiras ininteligível, e que a criança tem de aprender” (p. 38). Por outro lado, as novelas filosóficas que posteriormente serão apresentadas para o ensino de Filosofia para Crianças, buscam, através dos personagens e discussões, a ligação e significação do conteúdo. O livro, com que se trabalha atualmente para dar aulas, não agrega em nada quando utilizado como fim

e de Norte a Sul remete-se a um único estilo de conteúdo e cultura. Não se reporta às diferenças culturais existentes. Ademais “Se o livro didático para crianças desaparecesse, seria uma morte bastante merecida, cujo único pesar seria o fato de isso não ter ocorrido antes – contanto que o seu substituto seja um livro que as crianças considerem agradável em si mesmo” (LIPMAN, 1994, p. 27).

Outro aspecto significativo, segundo Lipman (1990), é o de que a criança precisa iniciar com o conteúdo ainda bruto para que, em seguida, possa lapidá-lo por conta própria, buscando compreender todo o processo. Fazendo esse processo a criança estará sendo educada e se educando.

É importante que as crianças aprendam as ferramentas de seu ofício enquanto aprendem a explorar suas próprias experiências e a descobrir suas intenções, adquirindo ferramentas conceituais para a resolução de problemas. Praticando de forma sistemática os critérios para o desenvolvimento, quando se tornarem adultas estarão aptas para dar continuidade às novas experiências que surgirão.

É essencial reconhecer a importância do metacognitivo no desenvolvimento da criança, isto é, monitorar e rever o próprio processo de pensamento, a importância do pensar sobre o pensar. Torna-se importante aprender como cultivar o pensamento, pois as crianças não raciocinarão melhor se não conseguirem raciocinar sobre como elas raciocinam, e isso as ajudará, também, posteriormente (LIPMAN, 1990).

Se esses aspectos não forem considerados, dificilmente será edificado um processo de educação com uma identidade que possua uma característica racional. Por isso:

Se a educação do futuro tiver de ter substância, a educação dos professores irá requerer mais integridade do que tem atualmente. Terá de descobrir a própria identidade, seu próprio senso de direção, e isso deve lhe dar um sentido de proporção em termos de como distribuir suas energias em relação à hierarquia de seus interesses (LIPMAN, 1990, p. 44).

Não se pode admitir, de acordo com Lipman (1990, p. 44), de “[...] que o mero conhecimento de uma determinada matéria assegura competência no seu ensino”. Deve-se estar familiarizado com os aspectos das disciplinas que se leciona, em qualquer série, com os elementos metodológicos instrucionais que são apropriados. Os professores:

[...] devem ser ensinados exatamente pelos mesmos procedimentos que eles usarão em sala de aula. [...] Se os professores das crianças devem encorajá-las a pensar por si próprias, então os professores de educação devem encorajar os professores graduados a pensarem por si próprios (p. 45).

Os professores precisam amar aquilo que está sendo ensinado, para que os alunos possam amar também quando ensinados. Com o entusiasmo do professor pela pesquisa os alunos se motivam para tentar descobrir também, e isso os convida a participar dessa experiência em busca do significado. Se os professores não sentem prazer de ensinar, então a formação de professores está errada:

Devemos estar preparados para ouvir de todas as direções da comunidade educacional que o objetivo da educação é produzir estudantes reflexivos e racionais e que isso pode acontecer através do ensino das 'habilidades de pensamento'. Temos, também, de estar preparados para o fator de que as abordagens pseudofilosóficas de toda espécie irão disputar a entrada nas escolas. Depende de nós nos devotarmos energicamente a distinguir o filosófico do pseudofilosófico, bem como o filósofo do não filósofo (LIPMAN, 1990, p. 45-46).

Pela ineficiência do sistema de educação procura-se, minunciosamente, remediá-lo, em vez de reformulá-lo, e “quando o conserto se mostra ineficiente, surgem abordagens compensatórias para remediá-lo” (LIPMAN, 1994, p. 19). Quando isso se apresenta, a disfunção educacional afeta primeiramente a camada de população mais vulnerável. Ainda segundo Lipman (1994):

Seria incorreto supor que já não existem pessoas que critiquem o sistema, porém, apesar de muitas, essas pessoas são geralmente pouco construtivas. Contentam-se em criticar, não vislumbrando um modo de corrigir. Por outro lado, os apologistas do sistema apontam as condições culturais ou socioeconômicas como as verdadeiras causas da má educação. E como não há indícios de que a nossa sociedade esteja tentando melhorar tais condições, esses apologistas supõem que não se pode esperar nenhuma melhora em relação à educação daqueles que, na sociedade, estão em desvantagem econômica (LIPMAN, 1994, p. 20-21).

A educação não pode se formular de modo que as condições das crianças sirvam de desculpas para suas questões educacionais. “Ela tem que se reformular de tal maneira que a diversidade de condições culturais seja vista como uma oportunidade para que o sistema prove a sua boa qualidade, e não como uma desculpa para o seu colapso (LIPMAN, 1994, p. 21)”.

Se a escola não consegue dar sentido às experiências que lá são construídas, então se deixa na mão de quem pode manipular alguma experiência, mesmo sendo deseducativa, como entende a concepção deweyana. Isto é, na proposta de Lipman, a educação deve significar e fazer parte da realidade dos estudantes. Ela precisa encontrar uma solução para os problemas com os quais os mesmos se deparam, e isso só se dará quando o indivíduo se torna autônomo e sujeito protagonista do seu pensar; ademais se isso não ocorrer deixará com que os meios

externos tragam soluções prontas e que, supostamente corretas, sejam aplicadas. Lipman (1994), continua mostrando que:

Em vez de insistirmos que a educação é uma forma especial de experiência que apenas as escolas podem proporcionar, deveríamos estar cientes de que qualquer coisa que nos ajude a descobrir o significado da vida é educativo, e que as escolas são educativas apenas na medida em que facilitam essa descoberta (p. 23).

Os significados devem ser descobertos pelo aluno, não podem ser transmitidos como a concepção de educação tradicional insiste em manter-se. Ensinada por entidades separadas, a educação, exige do aluno o esforço quase que impossível de juntar as partes que muitas vezes nem os “ditos” professores conseguem fazer relação, ou saber o porquê estão fazendo. As crianças “[...] não querem simplesmente ter e compartilhar, mas ter e compartilhar de modo significativo; não simplesmente gostar e amar, mas gostar e amar significativamente; as crianças querem aprender, mas significativamente” (LIPMAN, 1994, p. 25). Elas não esperam uma vida que tenha experiências pobres e sem sentido, muito pelo contrário, querem uma vida cheia de experiências ricas e profundas. Em conformidade com Lipman (1994):

As relações entre as partes e o todo – determinada jogada para uma partida, ou uma palavra numa frase, ou ainda um episódio numa novela – são relações carregadas de sentido. Sempre que o sentido é captado concomitantemente à percepção da relação, esse sentido é chamado de ‘intrínseco’ (o que não tem contexto não tem significado). A significação ‘intrínseca’ ocorre quando os meios se relacionam com o fim de um modo externo ou instrumental. É nesse sentido que um galão de gasolina encontrado no local de um incêndio é significativo, ou a relação estabelecida entre o trabalho e o salário (um ocorre por causa do outro, mas não são parte significativa um do outro) (LIPMAN, 1994, p. 26).

Quando um conhecimento é apresentado de forma ruim, isto é, de forma que o aluno não consiga fazer relação com a utilidade dele em sua vida, ficará pouco motivado e dificilmente conseguirá aprender. Como as crianças ainda não possuem uma história cheia de experiências como os adultos, se espera que os meios educacionais possam construir e ajudar os alunos a construírem juntos, através de histórias, jogos, discussões e relações pessoais.

Neste processo de significação da prática educacional, a experiência da criança, em vez da rotina, devia estar assentada na aventura, repleta de surpresas, perspectivas excitantes, mistérios, entre outros. Sendo a rotina desprovida de sentido e interminável, a aventura possui uma perspectiva de início, meio e fim. Abre-se, assim, a possibilidade e desejo de procurar outra aventura para ser experienciada. A rotina é desprovida de significado. A aventura se

completa em si mesma e, com frequência, revivemos na memória aventuras passadas. Segundo Lipman (1994):

O atual processo educacional só pode desapontar (...), pois as crianças não estão sendo educadas de modo a poderem raciocinar efetivamente, e tampouco suas exigências escolares estão contextualmente estruturadas de modo a lhes oferecer um rico e atraente conjunto de significados (LIPMAN, 1994, P.29).

Uma educação assentada numa estrutura bem formulada que desenvolve a reflexão e que permite a prática da experiência do aluno dentro e fora da escola é de fundamental importância. Faz parte do papel do educador desenvolver no educando a capacidade de raciocinar e criar possibilidades para seu próprio desenvolvimento. “Isso se aplica com maior força às crianças com desvantagens econômicas, pois elas não contam com quaisquer recursos além dos seus talentos, e quando esses são menosprezados, não tem nada a que recorrer” (LIPMAN, 1994, p. 29).

Um sistema educacional que não permita aos jovens pensarem e refletirem por si mesmos, fracassa ao prepará-los não apenas a serem bons cidadãos de uma sociedade, mas bons cidadãos democráticos⁵. Para isso, uma cidadania responsável é aquela que constrói seres reflexivos (LIPMAN, 1990, p. 134), ao contrário de permanecer constantemente alegando que os alunos são incapazes de defender seus valores criticamente, mas incorporá-los e de capacitá-los a desenvolver comportamentos avaliatórios e fazer julgamentos racionais e seguros.

Segundo Lipman (1990), em vez de distribuir valores e significados aos indivíduos, é necessário que a experiência seja compartilhada de forma a que descubram o significado de sua participação dentro da *Comunidade de Investigação*, e para que isso possa ser possível, um dos caminhos é o aluno apropriar-se da proposta *Educação para o Pensar*, vivenciando no currículo a experiência dentro da sala de aula.

2.3 Trajetória intelectual de Lipman e a expansão do programa *Educação para o Pensar*

Matthew Lipman⁶, foi muito influenciado pelo pensamento da arte, num momento em que parecia dar os primeiros passos em direção da proposta de *Educação para o Pensar*, que

⁵ Por cidadão democrático, entendo ser um sujeito que possua vez e voz, e que participa das decisões da vida social de sua comunidade. Onde este tenha a possibilidade de trocar experiências com os demais, apesar das diferenças que constituem os indivíduos. Que tenha competência de dirigir e organizar seu meio através do diálogo.

⁶ Matthew Lipman nasceu em Vineland, no estado de Nova Jersey, Estados Unidos, em 1923. Depois de ter concluído o liceu, não deu continuidade à faculdade por motivos financeiros. Participou da II Guerra Mundial, servindo em um batalhão de infantaria na França, na Áustria e na Alemanha. Após a Guerra, tendo mais

posteriormente iria desenvolver. Concebia a questão da arte muito estreitamente ligada a questões metodológicas, talvez mais do que questões de conteúdo (SILVEIRA, 2001).

Tendo desenvolvido estudos de pós-graduação na Sorbone (França), onde permaneceu por dois anos, Lipman, além da influência norte-americana, sobretudo John Dewey, na França, teve contato com Maurice Merleau-Ponty, Jean Wahl, Gaston Bachelard e outros. Retornando aos Estados Unidos, “[...] tornou-se professor de Filosofia (Lógica) na Universidade de Colúmbia, onde realizou suas primeiras experiências com a Filosofia para Crianças” (SILVEIRA, 2001, p. 12).

Os autores que mais o influenciaram, segundo Lipman (1990, p. 21), foram John Dewey como um dos mais importantes devido as reflexões sobre a educação, e Jerome Bruner, defensor de que a herança cultural da humanidade pode ser ensinada e exercitada em todas as séries escolares. Depois, teve influência de Michael Oakeshott, Wittgenstein e Ryle, Martin Buber, Emile Durkheim, Max Weber, Vigotski, Charles Peirce, G. H. Mead, entre outros.

Com a experiência positiva com crianças em Colúmbia, em 1972, Lipman foi convidado a trabalhar no “Departamento de Filosofia do Montclair State College em Nova Jersey, uma instituição de ensino superior onde, além de lecionar Filosofia, poderia dar continuidade ao seu projeto de constituição de um Programa de Filosofia para Crianças” (SILVEIRA, 2001, p. 13). Nessa oportunidade conheceu Ann Margareth Sharp, que se tornou uma das principais colaboradoras de seu projeto.

Com o intuito de fazer as crianças raciocinarem, segundo Silveira (2001), as motivações que o levaram a criar tal programa foi de duas características: uma de ordem pedagógica-cognitiva e a outra de natureza político-social. Essas resumem o fato da necessidade de priorizar “o desenvolvimento de uma certa racionalidade, a fim de evitar o risco de que os jovens de hoje repetissem o comportamento rebelde e ‘irracional’ de seus colegas dos anos de 1960” (SILVEIRA, 2001, p. 18).

Para que o programa tivesse continuidade, era preciso expandir a outros lugares e capacitar outras pessoas. Foi por isso que em 1974, Lipman e Sharp, fundam o IAPC – *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* - Instituto para o Desenvolvimento de Filosofia para Crianças -, no próprio campus universitário, cujo principal objetivo era organizar e coordenar a difusão e a implementação do Programa de Filosofia para Crianças, não apenas nos Estados Unidos, mas também em outros países (SILVEIRA, 2001).

possibilidades, formou-se em Filosofia pela Universidade de Stanford em 1948. Em 1954 obteve o doutorado em Filosofia pela Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque, com tese sobre arte (SILVEIRA, 2001).

Lipman (1994) relata que o programa do IAPC teria surgido em 1969 e se expandido mais acentualmente em 1974. Uma vez institucionalizado era mais bem divulgado, abrindo portas para novas nações que estavam também preocupadas com a educação.

Esta abertura da proposta deu origem ao ICPIC – *Internacional Council for Philosophical Inquiry with Children* (Conselho Internacional para Investigação Filosófica com Crianças), em 1985 nos Estados Unidos. Isso possibilitou uma troca de experiências entre os países nas reuniões dos representantes, entre tradução e adaptação das novelas às culturas locais. Com isso foram dadas as condições para que o programa fosse internacionalizado, segundo a proposta norte americana. Entre os países estão: México, Inglaterra, Chile, Dinamarca, Egito, Austrália, Áustria, Canadá, Taiwan, Islândia, França, Alemanha, Israel, Jordânia, Colômbia, Guatemala, Bulgária, Nigéria, Zimbábwe, Portugal, Rússia, Argentina e Brasil (SILVEIRA, 2001).

Desde sua criação, nos anos 60, o programa não alcançou tanta amplitude quanto aqui no Brasil, por mais que nos Estados Unidos, onde foi criado, existam propostas educacionais competentes. Na Europa a sua expansão é mais modesta, assim como na América Latina, em países como o Chile, Argentina e Uruguai (WUENSCH, 1998). Os movimentos iniciados no Brasil ganharam força pela intencionalidade com que a proposta foi apresentada.

As primeiras ações do *movimento de filosofia para crianças no Brasil*, segundo Wuensch (1998, p. 44), inspirado na proposta do professor norte-americano Matthew Lipman, teve início na primeira metade da década de 80 com um grupo pioneiro na tradução de materiais e experiências nas salas de aula.

De acordo com Wuensch (1998) e Silveira (2001), a filosofia para crianças chegou ao Brasil através de Catherine Young Silva (1937-1993) formada em Filosofia (USP/PUC-SP). Após escrever a Lipman sobre esta proposta solicitando mais informações e ler o material que lhe foi enviado, esse lhe despertou tanto interesse que ela decidiu fazer o mestrado em *Filosofia para Crianças* na Montclair State University, Estados Unidos, dirigido por Matthew Lipman, entre os anos de 1983 e 1984. Catherine trazia consigo materiais para formar professores e desenvolver o trabalho nas escolas. Ela percebeu o poder das crianças na interação com os adultos, e estava convencida de que o programa *Filosofia para Crianças* era um poderoso aliado no desenvolvimento da autonomia moral e intelectual infantil. Segundo Silveira (2001):

Ao regressar, embora estivesse “muito pessimista” [...] quanto à possibilidade de aplicar no Brasil os conhecimentos que adquirira, percebeu que havia um grande número de professores sedentos de fazer alguma coisa para melhorar o ensino e que o Programa de Lipman poderia ser uma resposta a essa demanda. Decidiu, então, cancelar seus planos de retornar aos Estados Unidos para cursar o doutorado em

Filosofia para Crianças e dedicar-se à sua implantação no Brasil (SILVEIRA, 2001, p. 21).

Após a inserção da *filosofia para crianças* no Brasil por Catherine, diversos professores manifestaram suas desconfianças ou simpatias com a proposta de Lipman. Aqueles que se permitiam pensar essa proposta tinham pela frente dois desafios: em primeiro lugar, colocar-se a questão mais teórica, o que implicava uma revisão da ideia e das relações entre o que é a filosofia e o que se entende por crianças e a infância em geral; e, por outro lado, o contato direto com elas na sala de aula do ensino fundamental. Houve então:

[...] em 1985, uma experiência-piloto com um grupo de professores da EEPSC Santos Dumont, no Bairro da Penha, São Paulo. Nos anos seguintes, observando os resultados obtidos com os trabalhos e depoimentos de professores, outras 20 escolas públicas da zona oeste de São Paulo, capital começaram a formação dos professores e implantação do programa das salas de aula (WUENSCH, 1998, p. 55).

A partir da experiência com as escolas públicas, e nos últimos anos com as escolas privadas tendo interesse, as universidades inspiraram uma tendência de formação no movimento, fazendo avançar a vinculação da investigação acadêmica do programa com a formação de professores e a investigação da proposta de Matthew Lipman. Wuensch (1998) diz que diversos outros professores estão iniciando ou continuando seus trabalhos de formação de professores e investigação acadêmica de *Filosofia para Crianças*, financiados ou não, em grupos maiores ou em pequenos pares, contribuindo para o avanço da compreensão da proposta de Matthew Lipman no Brasil e para a ampliação da ideia fecunda e promissora do trabalho que relaciona filosofia e crianças.

O próprio Lipman chamava a atenção para que a proposta fosse seguida muito rigorosamente, a fim de desenvolvê-la da melhor forma possível. O desenvolvimento da prática filosófica com crianças em sala de aula deveria ocorrer através de oficinas no grupo de formação com professores. No primeiro momento eram desenvolvidas para os professores do Brasil, em períodos de férias nos Estados Unidos. Mas como o custo financeiro era alto, ficou difícil dar prosseguimento. Então, “Silva e seus colaboradores fundaram o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), oficializado em 30 de janeiro de 1985” (SILVEIRA, 2001, p. 23).

No Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (SILVEIRA, 2001), os objetivos fixados em seu estatuto geral foram: a) aplicar o programa de Filosofia para Crianças desenvolvido nos EUA; b) seguir as recomendações do mesmo Instituto, a fim de resguardar a integridade filosófica e metodológica do programa; c) formar pessoal especializado no

treinamento e orientação para aplicação do programa; d) produzir, publicar, promover e distribuir os materiais educativos referentes ao programa; e) firmar convênios com órgãos públicos e outras instituições para realizar cursos e treinamentos para implantar o programa; f) promover a formação de seções regionais no Brasil com as mesmas finalidades do Centro; g) orientar, assistir e supervisionar as seções regionais nas suas atividades administrativas e pedagógicas; h) firmar convênios com universidades e com fundações, ou outras entidades, a fim de obter fundos para aplicar as pesquisas; i) manter intercâmbio com Centros de Filosofia para Crianças em outros países.

Kohan (1998, p. 46) relata que com o aumento e respaldo da instituição houveram fundações de centros regionais do programa que se espalharam nas capitais brasileiras do Sudeste (São Paulo, Belo Horizonte e Vitória), nas capitais da região Sul (Florianópolis, Porto Alegre e Curitiba), de algumas capitais da região Nordeste (São Luís e Fortaleza), de algumas capitais da região Centro-Oeste (Goiânia e Brasília) e na capital Manaus da região Norte. O programa também se fez presente em cidades do interior de diversos estados como São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Pará, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Rio de Janeiro.

A maior porcentagem das escolas com Filosofia, na década de 90, eram particulares, religiosas ou laicas. Muitas delas já possuíam filosofia há muitos anos, sendo que em outras, no vai e vem das trocas de escolas, os alunos acabavam interrompendo a experiência pela falta da disciplina estar incorporada no currículo, ou pela falta de profissionais competentes na área. Segundo Kohan (1998, p. 48), as instituições: “PUC-SP, USP-SP, UNICAMP-SP, PUC-CAMP, UFMT-MT, UFES-ES, UFMA-MA, PUC-RS, PUC-PR, UnB-DF”, com o crescimento de tal interesse, acabaram promovendo a incorporação de trabalhos nesta área⁷.

De acordo com Kohan (1998), no ano de 1999 o programa completou 30 anos de existência desde sua criação por Matthew Lipman. O que se pode perceber é a importância que tal programa está incorporando para persistir no meio educacional. No que se refere ao contexto brasileiro, o programa, até 1999, teria crescido significativamente, muito mais que no próprio país de origem. Na Europa houve um desenvolvimento, mas modesto, como também nos países da América Latina, como o Chile, Argentina e Uruguai.

A proposta de Matthew Lipman trouxe para os profissionais do ensino de filosofia uma nova luz sobre as imensas possibilidades ainda não exploradas de seu ensino. Mais do que isto, uma nova forma de compreender o sentido da prática do magistério em filosofia, em um campo

⁷ No momento não há registros de que estas instituições continuam ofertando a formação acima citada.

novo de trabalho, com crianças e outros profissionais do magistério. Uma das marcas mais atraentes desta proposta é justamente a possibilidade de interagir com o conjunto dos professores nas escolas, retirando a filosofia do seu sintomático isolamento nos horários da matriz curricular do ensino secundário, isto, quando está presente. Talvez o mais significativo dos efeitos gerados seja o encontro dos filósofos e educadores, a descoberta do potencial educacional da filosofia e a dimensão perdida do pensar na educação que este programa traz de volta.

Nos locais onde este programa foi implantado, os educadores e filósofos começaram a direcionar seus esforços visando uma reflexão mais crítica e criativa sobre a proposta que possibilitou o início do trabalho. Mas isso só acontece, segundo Wuensch (1998), se há a inclusão do desafio de recriar aquilo do qual se apropria. Caso contrário, continuar-se-á repetindo aquilo que se aprendeu a fazer.

Por isso o fazer dentro da sala de aula exige uma formação necessária para os professores: “A criação de espaços para o conhecimento desta proposta e sua experiência deve vir acompanhada da criação de espaços para a reflexão e a pesquisa junto com a prática. E, nesse sentido, a interação das escolas com a universidade é fundamental” (WUENSCH, 1998, p. 77).

O programa *Filosofia para crianças* é uma forma de acesso mais democrático ao universo do pensamento e ao desenvolvimento do senso crítico. No desenvolvimento do programa criou-se uma espécie de senso comum ao dizer que este trabalho na escola pública tem muitos problemas. Mas os mesmos problemas como entraves burocráticos, a rotatividade de professores e a falta de unidade pedagógica, também são encontrados nas escolas particulares do Brasil.

No mundo cada vez mais complexo, ensinar a pensar transformou-se em uma tarefa obrigatória. As provas⁸ que avaliam a qualidade da educação básica no Brasil mostram, todavia, que as crianças não estão aprendendo a pensar e torna-se necessário que haja uma reforma educacional. Por isso, a atualidade da proposta de Matthew Lipman ainda não foi superada, mas se encaixa no contexto educacional e, além do mais, é urgente.

⁸ Referindo-se às provas de larga escala nacional, como Provinha Brasil, Prova Ana, ENEM, entre outras.

3 OS PILARES DO PROGRAMA *EDUCAÇÃO PARA O PENSAR*

O programa *Educação para o Pensar* de Matthew Lipman apresenta alguns pilares significativos para sua elaboração e prática. São estes: o pensar de ordem superior, as habilidades cognitivas, o diálogo investigativo, e a *comunidade de investigação*. Primeiramente será exposto o pensar de ordem superior, o qual possibilita toda uma base para o entendimento da proposta. Esta entende que a educação é construída por meio do processo contínuo, capacitando o pensamento crítico, criativo e complexo, viabilizando um bem pensar, com fundamento e boas razões. Noutra parte, serão comentadas as habilidades cognitivas que o programa promove, sejam elas a habilidade de investigação, raciocínio, organização de informações e a tradução. Na terceira parte, se ressaltará o pilar do diálogo investigativo, o qual resulta na passagem do paradigma padrão da prática normal para o paradigma reflexivo da prática crítica, isto é, o diálogo é o princípio metodológico orientador de todo o processo. Seguindo, será exposto o conceito da *comunidade de investigação*, proposta de Lipman (1995), a qual é responsável pela estimulação das habilidades de pensamento. E, por último, será destacada a proposta *Educação para o Pensar* e o currículo, pensando neste como fundamento para que essa ideia seja praticada.

3.1 Pensar de ordem superior

Matthew Lipman, muito vinculado as ideias de Dewey, compreende a “educação como um processo contínuo de reorganização, recriação e reconstrução da experiência do estudante, sendo sua finalidade principal a transformação, o enriquecimento da qualidade dessa experiência” (KOHAN, 2000, p. 45). Diante disso, a escola é o espaço para a construção social do pensamento e de formação e exercício da capacidade de julgar, para assim enriquecer o sentido da experiência. A investigação filosófica, quando “[...] baseada num pensamento problematizador, criterioso e heurístico contribui para a transformação do modo de vida das pessoas que a praticam dentro e fora da escola” (p. 51). Para isso, Lipman faz uma distinção entre um pensar normal e cotidiano de um bom pensar ou pensar de nível superior, o qual faz surgir, segundo Kohan (2000), uma cidadania democrática.

Para que as crianças e jovens sejam capazes de pensar e pensar bem, é necessário desenvolver um programa de habilidades de pensamento que seja capaz de oferecer às crianças condições para resolverem problemas e tomarem decisões (TONIETO, 2007). Nesta perspectiva temos um pensar de ordem superior o qual se torna um dos pilares da *Educação*

para o Pensar. De acordo com Tonieto (2007), no pensamento de ordem superior os pensamentos criativo e crítico se fundem, buscando e empregando os recursos cognitivos de modo significativo, superando atos mecânicos de assimilação os quais desconhecem categorias como a criatividade ou a responsabilidade, isto é, dando a possibilidade de um pensamento construído de forma autônoma e segura.

Para caracterizar o pensamento de ordem superior, Lipman (1995) potencializa o pensamento crítico e o pensamento criativo. O pensamento crítico, é definido pelo megacritério da verdade, que possui como “[...] objetivo emitir julgamentos verdadeiros e válidos; é sensível ao contexto, orientado por critérios e autocorretivo” (TONIETO, 2007, p. 25). Já o pensamento criativo é o “[...] pensar que conduz ao pensamento, que é orientado pelo contexto, é autotranscendente e sensível a critérios” (LIPMAN, 2001, p. 279 apud TONIETO, 2007, p. 25), buscando sua base no megacritério do significado, “o pensamento crítico, [...] exige raciocínio e julgamento criativo, do mesmo modo como pensamento criativo exige habilidade, talento e julgamento crítico” (TONIETO, 2007, p. 25). Pode-se então dizer que ambos têm como objetivo fazer julgamentos.

Não é possível um pensamento crítico sem um julgamento criativo, e vice-versa. O “[...] pensamento crítico dará os critérios e conceitos que orientarão os julgamentos, ao passo que o pensamento criativo incorporará valores e significados aos julgamentos, o primeiro orientado pelo cognitivo e o segundo, pelo afetivo” (TONIETO, 2007, p. 25). Para isso, Lipman apresenta uma proposta em que esses dois conceitos se complementam. Além disso, na caracterização do pensamento de ordem superior, Lipman traz um terceiro elemento, chamado pensamento complexo. Esse define-se pela suposições e implicações, assim como pela consciência das razões e provas que sustentam as conclusões, ou seja, segundo Tonieto (2007, p. 26), “na investigação de problemas em sala de aula recorre-se a todo momento a solicitações de boas razões e aos fundamentos das colocações, de modo a superar a simples discussão de opiniões, preconceitos e auto-ilusões”. Pensa-se sobre os procedimentos, ao mesmo tempo em que se pensa sobre seu tema (LIPMAN, 1995). Pensa-se no método e no conteúdo de forma equilibrada, evitando pensar mais em um e menos no outro. Isto é, aprende-se vivenciando as situações problemas, e com base nisso, resolve-se sempre procurando ser muito atento aos pensamentos descuidados.

O fato das crianças filosofarem em sala de aula através da *comunidade de investigação* já é uma forma de promover o pensamento de ordem superior, quando esta utiliza o diálogo. No entanto, não é necessariamente papel da filosofia, mas de cada disciplina, segundo Lipman (1995), com a intenção de promover a reflexão e debate estará promovendo a prática do

pensamento de ordem superior. É por meio desse pensamento que as habilidades cognitivas podem ser aperfeiçoadas.

3.2 Habilidades cognitivas

Segundo Lipman (1995), as áreas mais relevantes na educação são aquelas relacionadas como os processos de investigação, de raciocínio, organização de informações e tradução. As crianças adquirem naturalmente habilidades cognitivas; no entanto, faz parte da educação fortalecê-las. E conforme Bini (2001), o fazer filosófico promove as dimensões críticas e criativas do pensar e a mediação entre teoria e prática metodológica deve ser sempre constante para o desenvolvimento e internalização das habilidades de pensamento.

A construção da proposta *Educação para o Pensar* possibilita o aprimoramento das habilidades cognitivas.

a) Habilidade de investigação

É por meio das habilidades de investigação que “[...] a criança aguça o raciocínio, discute, investiga, questiona, reflete a respeito da importância do pensar sobre o pensar, revendo o próprio processo de pensamento investigativo” (BINI, 2001, p. 90-91).

Referindo-se à prática autocorretiva quando denomina ‘investigação’, Lipman (1995), nega-a quando esta é puramente habitual, convencional ou corretiva, mas a sustenta quando abrange comportamento de exploração, alternativas, hipóteses, testes ou outras formas que são consideradas inteligentes. De acordo com o autor:

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

Segundo Kohan (2000), tanto a educação como a filosofia são formas de investigação. Também Bini (2001), ressalta que a prática filosófica da reflexão, do questionamento, da análise, da investigação, da autocorreção, através da discussão bem organizada, pode ter seu começo na escola e ampliar-se a outros campos de convivência, na comunidade, na vida social. Com o passar do tempo, onde cada participante internaliza a comunidade, esses são capazes de tornarem-se autocorretivo com seu pensamento e com o dos outros.

Os principais tipos de habilidades cognitivas em *Filosofia para crianças* desenvolvidos pela habilidade de investigação, de acordo com Kohan (1998), são: as habilidades de

investigação permitem dar e pedir boas razões; distinguir razões de não-razões, boas de más razões; formar e confrontar hipóteses; dar e pedir exemplos e contraexemplos; levantar questões e problematizar; analisar e explorar consequências; provar; definir, aplicar e avaliar critérios; detectar justificar e questionar pressupostos; ser sensível ao contexto; autocorrigir-se; resistir à arbitrariedade; criar e explorar alternativas; potencializar a imaginação; e buscar sentido.

Aderindo à investigação, requer-se:

a compreensão de conceitos tais como motivo (e bom motivo), que é melhor manifestado pelo uso competente de palavras como “motivo” e “bom”. Ao fazer filosofia, os alunos familiarizam-se com um vocabulário de termos – incluindo motivo, critério, significado, conceito, julgamento, questão, suposição, distinção, relacionamento, analogia, inferência, exemplo, contra-exemplo, consistente, verdadeiro, bom, razoável, ético, lógico -, que são aplicados e pensados no curso de uma investigação filosófica, e com os quais é possível conduzir qualquer investigação (SHARP, 1999, p. 169).

Ainda, segundo Lipman (1990, p. 100), as habilidades de investigação “[...] são competências em áreas como descrição, explanação, formação de problemas, formação de hipóteses e medição”. Assim sendo, as crianças ampliam sua memória, sua capacidade de previsão, interagindo com suas vivências do hoje com as do passado, e com aquelas que podem acontecer no futuro.

b) Habilidade de raciocínio

Esta habilidade continua sendo uma das competências fundamentais da filosofia, pois é onde acontece “o desenvolvimento das habilidades que levam as pessoas a pensar, a questionar, a investigar, a argumentar com coerência e a justificar opiniões e razões” (BINI, 2001, p. 98).

O conhecimento é fruto da experiência, e sem recorrer a novas experiências para poder ampliá-lo, deve-se utilizar o raciocínio. Conforme Lipman (1995, p. 66) “*Considerando aquilo que conhecemos, o raciocínio nos permite descobrir coisas adicionais afins [...]. Nosso conhecimento baseia-se na experiência do mundo; é por meio do raciocínio que ampliamos este conhecimento, preservando-o*” [grifo do autor].

A lógica é fundamental nessa habilidade, pois permite perceber, segundo Kohan (2000), que o que é verdadeiro para um membro de um grupo pode não o ser para o grupo todo, ou também, que alguns argumentos são melhores que outros. Ou seja, as premissas, durante um diálogo, devem ser construídas aos poucos.

Segundo Kohan (1998), os principais tipos de habilidades cognitivas em *Filosofia para crianças* desenvolvidos pela habilidade de raciocínio são: precisar o que for vago e ambíguo; traçar inferências; raciocinar por analogia; pensar por meio de: regra de conversão, hipóteses,

silogismos, princípio de não-contradição, standardização, lógicas de relações; universalizar; distinguir a verdade de validade; detectar falácias. E de acordo com Lipman (1990, p. 99), essa habilidade possui “[...] competências como classificar, definir, formular questões, dar exemplos e contraexemplo, identificar similaridades e diferenças, construir e criticar analogias, comparar, contrastar e tirar inferências válidas”.

c) Habilidade de organização de informações

Para que o diálogo aconteça é preciso dispor de ferramentas; segundo Kohan (2000, p. 64), “para organizar as diversas informações e experiências nele presentes de acordo com unidades relevantes de sentido”. Ainda Lipman (1990, p. 100) acrescenta que a habilidade de formação de conceito se envolve em “(...) mobilizar processos de raciocínio para que convirjam e identifiquem questões conceituais particulares”.

Deve-se organizar as informações que são recebidas durante a discussão em unidades ou grupos significativos. Segundo Lipman (1995), considerando que são redes de relações, esses grupos representam uma teia de significados. Então, tem-se três tipos básicos segundo o autor: a) a sentença – são contextos básicos de significados, quando se lida com o raciocínio se está preocupado com a relação entre sentenças. “São blocos básicos de construção da leitura e da escrita e podem ser de vários tipos: perguntas, exclamações, ordens afirmações” (p. 68); b) o conceito – “Quando agrupamos coisas segundo semelhanças, afirma-se que temos um conceito acerca das mesmas” (p. 68). Os conceitos são os veículos do pensamento e; c) o esquema – o trabalho com conceito é mais eficiente, mas a formação deste e sua análise se torna muito árduo.

De acordo com Kohan (1998) e Sharp (1999), os principais tipos de habilidades cognitivas em *Filosofia para crianças* desenvolvidos pela habilidade na formação de conceitos são: estabelecer relações; traçar distinções, precisar semelhanças, definir conceitos filosóficos como: experiência, poder, bem, razão, justiça, pessoa, amizade, realidade, verdade, liberdade, identidade, pessoa, tempo, conhecimento, etc.

Segundo Sharp (1999), esses conceitos fazem parte da espinha dorsal da filosofia e são comuns às experiências de todos ou da maioria que pensa. Podem ser centrais na maneira como se vê e se dá sentido à experiência, e contestáveis ou problemáticos, pois nem sempre podem ser definidos com clareza ou finalidade. Por isso, é fundamental ajudar as crianças a terem clareza desses conceitos e o que eles significam na experiência; também que eles são diferentemente interpretados, e como essas diferentes interpretações são importantes para viver a própria vida.

d) Habilidade de tradução (diálogo)

Conservar o significado através da mudança. Considera-se tradução, de acordo com Lipman (1995, p. 72), “[...] um processo no qual aquilo que é dito em uma língua é dito, então, sem perda de sentido, em outra”. Da mesma maneira que o raciocínio preserva a verdade através da mudança, a tradução é aquela que preserva o significado através da mudança. Nesse sentido, segundo Kohan (2000, p. 65), “Lipman define o pensar como uma forma de produtividade, e, conseqüentemente, a tradução como uma forma de intercâmbio que procura preservar o sentido nas diversas linguagens”.

Segundo Kohan (1998), os principais tipos de habilidades cognitivas em *Filosofia para crianças* desenvolvidos pela habilidade de tradução são: escutar os outros; ser sensível à dimensão afetiva; inferir visões do mundo; ser simpático; ser aberto intelectualmente; respeitar os outros; dialogar; ser importante; pôr o ego em perspectiva; ter autocontrole; propiciar confiança; não bloquear a investigação e o questionamento; e, cuidar do crescimento dos outros.

A proposta *Educação para o Pensar*, como Lipman (1990) apresenta, deve permanecer consistente dialogicamente do jardim de infância até o Ensino Médio, tendo algumas mudanças de ênfase no decorrer do tempo. De cinco a nove anos precisam de prática em raciocínio e formação de conceito, com relativamente menos ênfase na aprendizagem de princípios. Nas séries intermediárias, dos doze aos treze anos, os alunos estão numa posição melhor para compreender os princípios do raciocínio válido; já dos quatorze aos dezessete, eles podem ser auxiliados a aplicar estes princípios, com o pouco de experiência que já possuem, “aos assuntos da escola e da vida com as quais eles devem lidar. Isto não significa que as crianças realmente jovens deveriam ser privadas de abstrações e ter uma atenção sempre enfocada na percepção do meio físico” (p. 207). A prática do diálogo orientado proporciona o melhor caminho qualificado para que o exercício das habilidades cognitivas aconteça.

3.3 Diálogo investigativo

A proposta *Educação para o Pensar*, de Matthew Lipman, está ancorada metodologicamente na concepção de diálogo investigativo, isto é, o diálogo é o princípio metodológico orientador de todo o processo da aprendizagem. Segundo Lipman (1990, p.174), a necessidade de mudança de paradigma na educação é urgente. “A mudança pode ocorrer e terá de ocorrer, se aqueles que ensinam para a memorização forem substituídos por aqueles que privilegiam um pensamento ativo, energético e excelente”, pois a permanência do aluno em sala de aula não é sinônimo de aprendizagem. Por isso, é importante focar numa forma diferenciada de proposta que torne o aluno autônomo de sua própria história, que este tenha

capacidade de criticar e criar experiências de vidas melhores. Isto é, que possibilite ao mesmo tempo pensar, e pensar bem.

Para Lipman (1995, p. 28-29), existem dois paradigmas distintos na prática educativa. O primeiro é o “paradigma-padrão da prática normal”, caracterizado pela transmissão de conhecimento, esse conhecimento acabado, onde as disciplinas não se relacionam, professores sabem e alunos não sabem “nada”, adquirem conhecimento através da absorção de informação. Ainda, caracteriza-se pela falta de pensamento crítico, sobre situações de problemas cotidianos a serem resolvidos. É a “educação” que é transmitida de geração a geração sem a devida reflexão sobre sua atualidade e validade. O segundo, por sua vez, caracteriza-se pela participação em uma *comunidade de investigação* orientada pelo professor, desenvolvendo a compreensão e o julgamento adequado de determinados conteúdos ou temáticas. A *comunidade de investigação* é a impulsionadora de um bem pensar, requerendo um esforço teórico-metodológico de diálogo, reflexão e reestruturação permanente (TONIETO, 2007).

Neste meio, os alunos são estimulados a pensar sobre o mundo, onde a postura do professor é sempre apta a admitir erros. A expectativa é depositada nos alunos, para que estes possam pensar e refletir e, por último, admitir que o “processo educativo não é aquisição de informação, mas a percepção das relações contidas nos temas investigados” (LIPMAN, 1995). Ou seja, segundo Tonieto (2007, p. 20), “a educação é compreendida como investigação problematizadora sobre os conteúdos de cada disciplina”.

A mudança de paradigma a ser realizada reside na prática educativa, nas condições sob as quais deve ocorrer o processo educativo, nas metas a serem atingidas, no que deve ser feito e no modo como deve ser feito. A educação somente acontece quando o “paradigma-padrão da prática normal” for superado pelo “paradigma reflexivo da prática crítica”. Essa se dá através da boa compreensão e um julgamento adequado das proposições cotidianas praticadas na *comunidade de investigação*.

A proposta da *Educação para o Pensar* pretende mostrar que o foco principal não é somente a aprendizagem, mas o ensinar a pensar. Lipman (1995) busca trabalhar essa ideia em um dos seus principais livros, *O Pensar na Educação*, mostrando que a própria concepção de educação se baseia na investigação. Deve-se focar na investigação em vez da solução dos problemas já resolvidos. Os alunos devem ser estimulados a problematizar determinados temas para que possam, em seguida, encontrar uma resposta adequada para aquele problema momentâneo. Esta resposta nunca é absoluta, sempre há possibilidade de mudança, e de atualização.

Para que isso possa acontecer seria necessário criar uma *Comunidade de Investigação*. Tonieto (2007, p. 23) diz que o “trabalho desenvolvido em sala de aula prima pelo enfrentamento direto de problemas por meio de uma prática dialógica na qual o mais importante não é a conclusão, mas as descobertas feitas ao longo do processo de investigação dialógica”. A investigação dialógica caracteriza, então, a metodologia da proposta *Educação para o Pensar* de Lipman.

Mesmo não tendo uma certeza do que se pretende alcançar, não se excluem procedimentos que possam auxiliar as crianças a terem clareza de onde se pretende chegar. Exige-se competência do próprio educador para que isso ocorra de forma consciente e crítica. Diante disso, apresenta-se um novo paradigma educacional, a da *comunidade de investigação*.

3.4 Comunidade de investigação

A proposta de Lipman de transformar a sala de aula tradicional em uma *comunidade de investigação* constitui uma estratégia pedagógica e metodológica. Ela possibilita a construção do conhecimento e a aprendizagem das crianças via interação e integração com professor.

Lipman cunha este conceito nutrindo-se de uma longa tradição pragmatista que remete, nos Estados Unidos, a autores como Ch. S. Peirce, G. H. Mead, J. Royce, J. Buchler, J. Dewey. Filósofos de diferentes tradições, como L. Vygotsky, também coadjuvaram na definição deste conceito que para Lipman é o esteio fundamental para se fazer filosofia com crianças (KOHAN, 1998, p. 97).

Segundo Lipman (1990, p.87) não há melhor maneira de estimular as habilidades de pensamento e, conseqüentemente, o aprendizado, do que através do diálogo disciplinado. Para o desenvolvimento da prática filosófica em sala de aula, Lipman, (1995, p. 31) procura apresentar a *comunidade de investigação* como facilitadora desta prática. Esta iniciada por Charles Sanders Peirce⁹, já relatado, outro iniciador do debate sobre o pragmatismo norte-americano. Segundo Lipman (1995),

[...] ‘converter a sala de aula em uma comunidade de investigação’ na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias dos outros,

⁹ Charles Sanders Peirce (1839-1914), graduado em Ciências pela Universidade de Harvard, trabalhou por muitos anos num programa de pesquisa científica financiada pelo governo norte-americano; em pouco tempo já era conhecido internacionalmente como um dos melhores cientistas americanos (1880). Mas seus interesses estavam no campo da filosofia e as ideias principais do pragmatismo desenvolveram-se a partir de suas reflexões sobre os fundamentos do conhecimento humano. Teorizou também sobre lógica e metodologia científica, ensinando essas disciplinas na Universidade Johns Hopkins, onde teve como aluno John Dewey (SHOOK, 2002 apud TONIEITO 2007, p.27).

desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiados, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um (p. 31).

Trata-se de uma forma de diálogo que é logicamente construído, mas “sempre provisório e falível, de modo que o que produzimos hoje pode se tornar objeto de investigação e questionamento amanhã” (TONIETO, 2007, p. 30). Ao contrário da pedagogia tradicional, caracterizada pela mera transmissão de informações, a *comunidade de investigação*, oriunda do pragmatismo, é uma prática que permite a construção do conhecimento em sala de aula. De acordo com Lipman (1990):

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

A *comunidade de investigação* tem uma afinidade com o exercício filosófico. No entanto, ela se constitui numa potente estratégia pedagógica que possibilita o aprendizado dos alunos nas diversas disciplinas. O seu cunho dialógico proporciona a investigação de temas, constituindo-os e tornando-os significativos aos alunos. Segundo Sharp (1999, p. 31), a “configuração física que maximiza as oportunidades dos participantes de se comunicarem e se comportarem de forma democrática uns com os outros: um formato de mesa redonda ou talvez um conjunto de grupos pequenos”.

A comunidade de investigação tem se mostrado um espaço adequado para lidar com crianças tímidas ou agressivas, pois leva em conta suas experiências, seus comportamentos e seus modos de vida no processo investigativo. Muito do comportamento delas reflete a sua necessidade de encontrar uma resposta à pergunta: “Quem sou eu?”, afirma Sharp (1999). Enquanto busca-se encontrar o caminho para esta pergunta, as possibilidades de chances são acrescidas. Tudo o que as crianças pensam, dizem e fazem tem um impacto para o mundo à sua volta.

Para converter uma sala de aula em *comunidade de investigação*, Lipman (1990), enriquece o debate com algumas considerações:

- 1ª) A apropriação da cultura pela criança, por meio do modelo reflexivo.
- 2ª) A aquisição de ferramentas conceituais, que compreende o uso de critérios para a investigação.

3ª) A racionalização do currículo, ou seja, existe um currículo a ser seguido, um conteúdo programático. Cada passo prepara para o próximo.

4ª) A transição para o texto. Nessa, caracteriza-se a criação de uma literatura - a qual as *novelas filosóficas* fazem parte - de transição a fim de preparar o caminho para o encontro com os textos originais (LIPMAN, 1990).

5ª) A discussão aguça o raciocínio e as habilidade de investigação, quer dizer, “uma criança é mais rapidamente encorajada a participar da educação se esta enfatizar a discussão em vez de exercícios monótonos com papel e caneta” (LIPMAN, 1990, p. 41).

6ª) A eliminação da fragmentação do currículo, isto é, deve-se priorizar o pensamento em grandes áreas de linguagem, em vez de áreas de conteúdo a ser aprendido.

7ª) A superação da dicotomia entre conceito versus habilidades, ou seja, a aquisição de habilidades de raciocínio e o de desenvolvimento de conceitos podem se acompanhar e reforçar um ao outro.

8ª) O reconhecimento da metacognição, isto é, pensar sobre o pensar, e quando isso ocorre, torna-se possível a autocorreção.

9ª) A educação dos educadores, leva em consideração a necessidade de mais integridade do que há atualmente. Não é o mero conhecimento daquela matéria que assegura o seu ensino. “Os professores do futuro deveriam estar familiarizados com os principais aspectos das disciplinas que lecionam, [...] devem ser ensinados exatamente pelos mesmos procedimentos que eles usarão em sala de aula” (LIPMAN, 1990, p. 45).

Segundo Lipman (1994, p. 72), “quando as crianças são incentivadas a pensar filosoficamente, a sala de aula se transforma numa *comunidade de investigação*”. Mas para que isso ocorra, presume-se, que o professor tenha capacidade no que se refere às técnicas e procedimentos de investigação, deve estar aberto aos diferentes pontos de vista, estimulá-los a explicar esses pontos de vista e evitar qualquer tentativa de direcionamento do pensamento das crianças e, por fim, não se deve manipular a discussão a fim de que as crianças adotem convicções do professor.

Em relação à formação dos professores, tem-se dois problemas que precisam ser levados em consideração. O primeiro deles, segundo Lipman (1990), a única maneira de evitar o exercício de inutilidade, dentro da sala de aula é que se possa traduzir os conteúdos das disciplinas para a linguagem cotidiana dos alunos; e, o segundo, os professores que são muito bons em conteúdo e fracos em métodos de ensino e vice-versa, devem encontrar um equilíbrio.

Um dos objetivos da *comunidade de investigação* se assenta naquilo que Lipman (1995, p. 42; KOHAN, 1998) chama de pensar complexo, caracterizado pelo desenvolvimento, através

do tempo de habilidades facilitado por romances e manuais, ou seja, “[...] o pensamento que está ciente das suas próprias suposições e implicações, assim como está consciente das razões e provas que sustentam esta ou aquela conclusão”. Existe uma necessidade de método e conteúdo andarem juntos. Através da junção dos dois surge o pensar complexo.

Segundo Lipman, para tornar a sala de aula uma *comunidade de investigação* baseada num pensar complexo, mais crítica e criativa, recomenda-se “acrescentar filosofia aos currículos das escolas primárias e secundárias” (1995, p. 43), talvez seria a única forma para possibilitar a prática da proposta *Educação para o Pensar*.

De acordo com o autor (1990, p.91), quando se capacita a *comunidade de investigação* em sala de aula, os participantes discordam entre si, mas eles sabem o quanto isso é importante para que se possibilite o conhecimento. A discussão realizada através dela demonstra o quanto existem opiniões divergentes em sala e o quanto isso dificulta a própria convivência quando não é bem trabalhada. Lipman (1990) ainda lembra que enquanto acharmos que não temos nada para aprender com os outros, a democracia começa a perder seu sentido.

O aluno e o professor devem investigar juntos. Uma das principais características da *comunidade de investigação* reside na troca de experiências, e onde há experiências compartilhadas que consigam descobrir significados dessa, há uma comunidade. Segundo Lipman (1994):

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 ela é acumulativa; cada contribuição é, com efeito, uma linha de força ou um vetor que converge sobre as outras e é orquestrada com as outras” (LIPMAN, 1994, p. 155).

Além disso, existe uma comunicação não-verbal, para a qual o professor precisa estar atento e perceber no decorrer da aula. São gestos, tons de voz, olhares entre colegas, que demonstram posições nas discussões realizadas. Isso é uma boa forma de possibilitar e arrumar pretextos para que o diálogo inicie com outros colegas. É necessário incentivar as crianças a ouvirem, mas também o próprio professor deve parar, ouvir e dar exemplo.

Lipman (1994), pensando na questão da experiência que o aluno anseia em entrar em contato durante a vida, diz que:

Os significados não podem ser dados a elas como as hóstias são distribuídas aos que comungam durante a missa; elas mesmas devem procurá-los por meio do envolvimento no diálogo e na investigação. E isso não é o fim da questão, pois os significados, uma vez encontrados, devem ser cuidados e alimentados como se deve cuidar dos vasos de plantas, nossos animais de estimação ou outros preciosos tesouros

vivos. Mas as crianças que não conseguem perceber o significado de suas próprias experiências, que acham o mundo estranho, fragmentado e perturbador, são mais propensas a buscar atalhos para alcançar experiências plenas e eventualmente podem se envolver com drogas ou sucumbir à psicose (p. 24).

O professor precisa ser próximo do aluno. Precisa valorizar a experiência de cada aluno que ali está presente. Não é provável, diz Lipman (1994), que uma criança que está pouco motivada goste do conhecimento, quando esse conhecimento é apresentado como remédio de gosto ruim, como algo que um dia possa ser útil. O que se espera é que o professor seja provocativo, questionador, impaciente com o pensamento descuidado, que incentive os alunos a produzir ideias, mas lembrando que somente terá sentido aquilo que realmente interessa a eles.

Uma aula de sucesso é aquela onde os alunos se envolvem numa animada discussão, mesmo que essa se distancie do tema inicial. Isso fica impresso na mente das crianças. A ênfase do programa está no processo de discussão, pois é esse que fará toda a diferença, não na busca de uma conclusão, mas de critérios que possam facilitar a busca de outros objetivos. De acordo com Lipman (1994):

Um bom professor de filosofia nunca atinge um ponto onde parece não haver mais necessidade de questionamento. O mundo é inesgotavelmente desconcertante. É esse comportamento de maravilhamento que é tão difícil de explicar ou transmitir por meios de técnicas, estratégias ou receitas. O maravilhamento não pode ser fingido, tem que crescer a partir da própria experiência. Mas a melhor maneira de produzir essa experiência é o professor modelá-la e a adquirimos por contágio. Uma vez que se tenha contraído essa doença e experimentado essa libertação dos dogmas que ela produz, não se pode descansar até ter contagiado os estudantes com a mesma experiência” (LIPMAN, 1994, p. 173-174).

A falta de modelos de uma boa discussão, seja em casa ou na escola, é uma das razões para que a discussão seja tão difícil de ser praticada em sala de aula. Por isso o professor deve ficar sempre atento, pois “Não há por que ensinar lógica às crianças se ao mesmo tempo não as ensinarmos pensar logicamente. [...] Se a educação tem como objetivo a produção de crianças racionais, elas devem ser capazes de pensar na matéria e sobre a matéria de ensino” (LIPMAN, 1990, p. 23).

Fazer o aluno provar práticas isoladas e sem sentido, sem experienciar a cooperação intelectual, baseando-se apenas nas ideias dos colegas e defendendo a sua quando criticada, pode se tornar um sério problema. O incentivo em tornar o aluno capaz de pensar por si próprio é desempenhado na *comunidade de investigação*, quando colocada em discussão com os outros. Incentivar as crianças a pensar no conjunto, confrontando as próprias opiniões com as dos

colegas é protegê-las do pensamento não crítico. Por isso é tão importante, na formação dos coordenadores ou professores, experienciar a formação da própria *comunidade de investigação* para que possam desenvolvê-la com seus alunos. Em que medida a investigação contribui para uma sociedade melhor? Segundo Kohan (2000), promover o crescimento dos seus membros e o enriquecimento de sua experiência pessoal e coletiva.

3.5 A Educação para o Pensar e o currículo escolar

Os professores, na maioria das vezes, ensinam aquilo que aprenderam a ensinar. Preocupam-se com conteúdos e esquecem de capacitar as habilidades de pensamento dos educandos. É provável que essa seja a grande contribuição, e não única, da *Educação para o Pensar* sobre o processo de educação e impacto dentro do currículo. Segundo Lipman (1990), o problema nas habilidades de pensamento é apenas um sintoma, mas não o problema em si, isto é, propõe-se aos alunos memorizar, mas não pensar a própria disciplina.

Quando este processo de educação acontece baseado na *Educação para o Pensar*, ao investigarmos misturamos inúmeras variedades de habilidades cognitivas. Lipman (1990, p. 48) diz que, “para propósitos educacionais, consideramos as habilidades genéricas como sendo as habilidades de raciocínio, de investigação, de formação de conceitos e de interpretação”. Como foram apresentadas, as habilidades de pensamento não podem ser ensinadas isoladamente. Elas necessitam de uma continuidade e de uma ordem a fim de que o essencial surja, ou seja, o raciocínio.

Os professores entram em uma profunda dúvida quando percebem que seus alunos não possuem competência para estudar determinado conteúdo. Por isso, perguntam-se se deveriam ensinar como adquirir essa habilidade ou eles deveriam saber por conta própria. “[...] é realmente pedir demais que os estudantes adquiram, ao mesmo tempo, as habilidades que uma matéria exige – aquelas que devem trazer com eles – e as habilidades que precisam ser aprendidas para o pensar *na* matéria” (LIPMAN, 1990, p. 49). Mas, de quem seria a responsabilidade para que essas habilidades fossem conquistadas? As disciplinas dependem uma das outras para que possam criar essas habilidades e resolver seus problemas. Mas será que não existe uma disciplina que auxilie na resolução desse problema?

A filosofia não apenas faz pensar, mas faz pensar melhor, tende a ser a solução para o desenvolvimento das outras disciplinas criando uma certa união entre elas:

[...] a filosofia se ocupa com “conceitos essencialmente contestáveis”. A filosofia é atraída pelo problemático, pelo controverso, pelas dificuldades conceituais que se escondem nas frestas e interstícios de nossos esquemas conceituais. [...] o problemático é inesgotável e se reafirma desumanamente, quaisquer que sejam nossos esforços (LIPMAN, 1990, p. 51).

Quando, por exemplo, se encontra “filosofia da ciência”, “filosofia da história” entre outras, está se levando em consideração os aspectos problemáticos daquela disciplina. E o que se está surgindo como fundamento do processo educacional é a concepção e construção do pensamento, sendo que qualquer outra perspectiva, se não essa, baseia-se em concepções superficiais e estereis. Para isso, existe a necessidade de a filosofia assumir essa função na educação básica, para que esse desenvolvimento do próprio pensar seja cumprido.

Quando as habilidades cognitivas não são desenvolvidas, acaba-se comprometendo o andamento do próprio desenvolvimento do aluno. Por exemplo:

Aqueles que elaboram currículos os direcionam para o nível em que estão as crianças que os utilizarão – ou a um nível superior ao nível em que estes alunos estejam. A concepção de níveis apresentada pelos elaboradores de currículos é estabelecida através de reuniões de dados que os informam acerca do que são estes níveis empiricamente verificáveis. Considerando que as associações entre as crianças em qualquer ano e as mesmas crianças no ano seguinte são associações causais e não lógicas, o currículo que espelha estes níveis não demonstra nenhum desenvolvimento cumulativo racional de ano a ano (LIPMAN, 1995, p. 321).

Segundo Lipman (1995), os alunos tendem a se comportar como são tratados. Quer dizer, se são tratados como pessoas racionais e inteligentes, os mesmo serão. Porém, quando tratados como idiotas, terão quase que obrigação de comprovar que seus comportamentos se assemelham aos idiotas. Desse modo, “[...] deveríamos fazer todos os esforços para tornar os currículos lógicos e racionais em sua sequência ao invés de trabalhá-los de maneira episódica e arbitrariamente desenvolvimentista” (p. 322). Pensar o currículo racional é pensar num currículo que possua fundamentalmente uma continuidade. Ao passo que esta possa proporcionar uma significação para a etapa posterior.

Conforme Lipman (1990, p. 107), “[...] a curiosidade com a qual a maioria das crianças inicia a pré-escola deve ser reforçada constantemente e continuamente se quisermos mantê-la”, isto é, por mais que as crianças não sejam especificamente curiosas quanto a sua natureza, deve-se estimulá-las.

Se quisermos que elas desistam de seus pontos de vista sobre a natureza, temos de estar preparados para discutir francamente com elas as razões pelas quais elas deveriam fazê-lo. Temos de discutir, com igual franqueza, os motivos que as fazem pensar que deveríamos aceitar seus pontos de vista. Sem tais discussões abertas,

falharemos em nossa tentativa de fazê-las ver o mundo tal como o vemos e – o que é mais importante – falharemos em fazê-las pensar cientificamente e participar totalmente da investigação. Contudo, essas discussões devem ser racionais e logicamente disciplinadas” (LIPMAN, 1990, p. 108).

A função da filosofia dentro do currículo é a de desenvolver a perspectiva da racionalidade das crianças. Dentro do ponto de vista da *Educação para o Pensar*, “Não querem que pensemos por elas; querem pensar por si próprias. Não que estejam presas a suas próprias explicações: o que querem é participar da investigação e partilhar da experiência de descobrir como as coisas funcionam” (LIPMAN, 1990, p.108), criando esse hábito de pensar rigoroso, de cunho científico:

Mas o que significa esse ‘pensar cientificamente’? No aspecto mais essencial, significa fazer a si próprio o tipo de pergunta que o cientista faz a si próprio; estar alerta aos aspectos problemáticos de nossa experiência do mesmo modo que o cientista; refletir auto criticamente sobre nossos procedimentos como o cientista o faz; e achar importante não apenas para nossas reflexões mas para nossa vida, que se uma distinção e uma ligação precisam ser feitas, torna-se urgente que as façamos. [...] os alunos devem pensar como o cientista trabalha e devem pensar como o cientista pensa” (LIPMAN, 1990, p. 108-109).

Por muito tempo ouviu-se dizer que as habilidades de pensamento não precisavam ser treinadas, o que estava errado:

As habilidades cognitivas das crianças precisam ser cultivadas e estar disponíveis *antes* de serem solicitadas. E mais: não podem ser cultivadas isoladamente outras disciplinas às quais devem ser subsequentemente aplicadas. No processo de aprendizagem das habilidades, os alunos também devem estar familiarizados com os procedimentos por meio dos quais as habilidades são transferidas e ‘conectadas’ às várias partes do currículo” (LIPMAN, 1990, p. 109-110).

Quando as crianças são treinadas filosoficamente nas habilidades de pensamento não aceitam afirmações corriqueiras como verdade irrefletida; elas vão querer saber em que circunstâncias essas afirmações são verdadeiras e em quais elas não são. Isto é, treinados a perceber os erros ocorridos, tomarão seus cuidados e começarão a pensar cientificamente.

A filosofia ajuda a clarear assuntos controversos e desordenados, como por exemplo: verdade, justiça, beleza, individualidade e virtude. Com o cultivo da excelência no pensamento, não pensam a história, mas pensam historicamente, bem como musicalmente, matematicamente, entre outros.

Muito da vulnerabilidade da educação moderna segundo Lipman (1990), é pela supressão de assuntos do currículo que são tratados por áreas distintas da filosofia que podem contribuir para o fortalecimento da educação. As principais áreas são epistemologia, lógica,

metafísica, ética e estética. Essas, que são de fundamental importância, acabam sendo esquecidas e não praticadas pelos alunos, ocasionando uma deficiência no desenvolvimento integral da própria educação.

A existência de uma racionalização do currículo demonstra que existe uma história no currículo de filosofia a ser seguida que compreende os temas cosmológicos, éticos, epistemológicos e outros. Também há uma necessidade da habilidade do professor a ser desenvolvida, mas sempre levando em consideração de que isso não é uma terapia a ser desempenhada pelo professor.

Um currículo racional é organizado de tal modo que cada passo prepara o caminho para os passos que o seguem e pressupõe, para o seu domínio, os passos que o precedem. É muito diferente do currículo vigente que parece uma escada em que faltam numerosos degraus, de modo que os estudantes que pretendem subi-la, na maioria das vezes, falham e desistem (LIPMAN, 1990, p. 40).

A preparação da transição do texto secundário para os textos originais é imprescindível. Como é difícil a compreensão por parte das crianças com esses textos originais, o desenvolvimento de uma literatura que faça essa função de transição é importante. Segundo Lipman (1990), esse material deve preparar o caminho para o encontro dos textos originais. “[...] Muitos estudantes que nunca lerão um trabalho original em filosofia podem, contudo, gostar de ler, discutir e escrever sobre *Pimpa* e *A Descoberta de Ari dos Telles*; mas muitos outros que tenham lido essas novelas filosóficas para crianças ficarão tentados a investigar Platão e Aristóteles por si próprios” (p. 40).

A competência desenvolvida pela discussão com as crianças é mais rapidamente encorajada a participar da educação “[...] em vez de exercícios monótonos com papel e caneta. A discussão por sua vez, aguça o raciocínio e as habilidades de investigação das crianças como nenhuma outra coisa pode fazer” (LIPMAN, 1990, p. 41). No entanto, o discutir, frequentemente, não é visto com bons olhos e até encarrado como uma desobediência.

Outro aspecto a ser considerado é a fragmentação do currículo, a qual confunde os estudantes, pois:

As disciplinas também parecem estar distantes umas das outras porque recuaram dos contornos formais que uma vez foram vitais para sua integridade, à medida que as disciplinas técnicas suprimiram seus aspectos filosóficos. Quando uma disciplina tenta se despir de seus pressupostos éticos, lógicos, estéticos e epistemológicos e suas ramificações porque estes são ‘contestáveis’ ou ‘controversos’, elimina as verdadeiras características que capacitavam os estudantes a vê-la formando um todo com as outras disciplinas acadêmicas (LIPMAN, 1990, p. 41).

A disciplina da filosofia diminui essa separação, pois produz uma ideia de todo amarrando as considerações das disciplinas e temas filosóficos. Essa ideia dentro do currículo da Filosofia para Crianças supera a separação entre conceitos e habilidades, uma vez que demonstra “[...] que a aquisição de habilidades e o desenvolvimento de conceitos (nesse caso, as habilidades são as habilidades de raciocínio e de investigação e os conceitos são as ideias predominantes da história da filosofia) podem acompanhar e reforçar um ao outro (LIPMAN, 1990, p. 42)”.

Quando se desenvolve a proposta *Educação para o Pensar* na combinação de ler, falar e ouvir, apresenta-se um modelo de discussão reflexiva, onde o aluno e professor devem investigar juntos.

As crianças são solicitadas a indicar o que acharam de interessante na passagem que leram. Isso permite aos alunos nomearem itens para discussão: na verdade, possibilita que eles estabeleçam o programa (embora não impeça do professor de introduzir outros tópicos que na opinião dele são dignos de discussão). Visto que o diálogo continua, o professor introduzirá no momento apropriado aqueles exercícios ou planos de discussão estipulados pelo manual de instruções para desenvolver os pontos em questão ou para fortalecer as habilidades de raciocínio necessárias para extrair os significados da passagem que está sendo discutida (LIPMAN, 1990, p. 117).

É de responsabilidade do professor estabelecer condições que guiem e estimulem a classe numa investigação produtiva e autocorretiva. Ainda, de acordo com Lipman (1990), o professor deve estar atento às construções de pensamentos ilógicos entre os alunos, os quais aprendem esses pensamentos no ambiente familiar junto com a aquisição da linguagem. Por isso os professores devem estar atentos aos erros de raciocínio lógico.

Tendo aprendido raciocinar epistemológica, metafísica, ética, lógica, e esteticamente, eles agora estão preparados para raciocinar algébrica, geométrica, histórica, científica e praticamente. Não obstante, não se pode querer aqui grande precisão. O pensamento da criança não se move numa progressão certa de habilidades primordiais e habilidades complexas. Seria mais exato que muitas, ou a maioria, das habilidades são adquiridas quando aprendemos uma língua, embora a aquisição das línguas mais complexas seja naturalmente mais vacilante, esquemática e imprecisa nesse estágio inicial do que a aquisição das línguas mais simples (LIPMAN, 1990, p. 119).

Segundo Lipman (1990), é importante forçar uma construção de conhecimento com o aluno. Não se pode deixar esta capacidade intelectual esmorecer, a fim de ser conquistada sem esforço ou empenho, mas provocar intensamente para que ele tenha possibilidade de circunstâncias provocativas para o desenvolvimento de sua intelectualidade.

[...] os elaboradores de currículo tanto podem tentar fazer seus currículos conforme o que os psicólogos dizem sobre o desenvolvimento da criança, quanto podem planejá-los como dispositivos heurísticos, destinados a impulsionar o desempenho cognitivo das crianças para além do nível de mediocridade manifestado por crianças não desafiadas. Um currículo adequado de ciências visa desafiar as crianças a pensarem e a pensarem por si próprias. Mas também busca encorajar as crianças a serem racionais, e isso exige que se forneça um modelo de coerência e racionalidade, por mais caótica e complexa que as mentes das crianças possam, na verdade, ser (LIPMAN, 1990, p. 120).

Na história da educação, a grande mudança de paradigma alterou o objetivo da educação, em que 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 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).

No sentido de fortalecer as disciplinas, o pensamento pode ser aperfeiçoado em cada uma e em todas elas produzindo significado. Segundo Lipman (1994, p. 31), o que acontece é que “As crianças sentadas em suas carteiras, sufocadas por uma enorme quantidade de informações que parecem embaralhadas, sem sentido e desconectadas de suas vidas e tem a nítida impressão da absoluta falta de sentido das suas experiências”. Mas, para que haja essa mudança e aperfeiçoamento o desenvolvimento do pensamento deveria acontecer na disciplina de filosofia, que é uma das disciplinas mais preparadas, de acordo com Lipman (1990).

Independente do ambiente familiar, as crianças chegam à escola com os olhos brilhantes, curiosas e dispostas a aprender. De acordo com Lipman (1994), por volta do terceiro ano, essa curiosidade começa a desaparecer e, também, por volta da metade de sua vida escolar, as crianças começam a suspeitar de que são obrigadas a ir à escola, com a noção de que os professores devem tomar conta delas e as preparar para o mercado de trabalho.

Alguma coisa tem que ser feita para que as crianças possam, por si mesmas, captar os significados. Elas não captarão esses significados simplesmente aprendendo os conteúdos do conhecimento adulto. Elas precisam ser ensinadas a pensar e, em particular, a pensar por si mesmas. O pensar é a habilidade *par excellence* que nos habilita a captar os significados (LIPMAN, 1994, p. 32).

Por isso, o objetivo do programa *Educação para o Pensar*, com o intuito de desenvolver as habilidades de pensamento, não é transformar as crianças em filósofos, mas auxiliar na tomada de decisões e ajudá-las a pensar mais e melhor, a serem mais reflexivas, possuírem mais

consideração e a serem mais razoáveis (LIPMAN, 1994). Quando elas incorporarem essa habilidade de pensar, não é simplesmente uma criança que cresce, mas uma criança cuja verdadeira capacidade de crescer foi ampliada.

Quando a capacidade de raciocínio, isto é, de habilidade de pensamento for ampliada, os integrantes da sala de aula desenvolvem atitudes críticas em relação as outras pessoas. O raciocínio superficial é atacado e criticado, não permitindo que passe sem ser questionado. Ainda segundo Lipman (1994, p. 46),

Vigotski, (...), reconhece clara e abertamente a existência de uma diferença entre a capacidade que as crianças têm para solucionar problemas individualmente e a capacidade de resolverem tais problemas com a colaboração de seus professores e colegas. Assim como Mead, Vigotski, considera a formação de uma comunidade na sala de aula algo indispensável para estimular os estudantes a pensarem e terem níveis de desempenho mais altos do que se agirem individualmente.

Mas: porque uma criança participaria numa comunidade que contenha regras e regulamentos? Segundo Lipman (1994, p. 46),

Mead diria que as crianças chegam na escola já equipadas com impulsos sociais, esperando a oportunidade de se manifestarem. A criança não é um ser bárbaro que deve ser convertido em um ser social. A criança já é social, mas exige um ambiente onde essas tendências sociais possam se expressar de uma forma construtiva.

Atualmente, um dos maiores problemas da educação é a falta de unidade da experiência educacional da criança. O que ela encontra é uma série de fatos fragmentados, sem conexão. Não estabelece nenhuma relação nas disciplinas diversificadas, ou nas diversas áreas, as quais têm o papel de formação do próprio indivíduo comum. O próprio “[...] parcelamento do dia escolar reflete a fragmentação geral da experiência, seja dentro ou fora da escola, que caracteriza a vida moderna” (LIPMAN, 1994, p. 49).

A formação interdisciplinar do professor pode ter sido deficitária, pois o mesmo, quando exigido a perceber as semelhanças entre gramática, matemática e lógica, ou ter consciência da continuidade metodológica que liga as ciências físicas e sociais, entre outras, não consegue desenvolver essa ligação. Revela-se aos poucos o quanto de erros de raciocínio o próprio professor possui, e o quanto é difícil que este oriente os alunos.

Para isso, a disciplina da filosofia assume-se como construtora da capacidade das crianças e dos professores no sentido de enfrentarem a descontinuidade e a fragmentação dos currículos, promovendo os recursos intelectuais e a flexibilidade (LIPMAN, 1994). Não incentivar as crianças a pensar é condená-las a aceitar as situações que se apresentam.

Então, é importante o desenvolvimento de um programa de raciocínio, de leitura e de comunicação e expressão para “[...] concentrar-se na estimulação das habilidades de pensamento e proporcionar as crianças a oportunidade de pensarem filosoficamente sobre ideias que lhes interessam, através de investigação dialógica cooperativa” (LIPMAN, 1990, p. 121).

Enquanto os adultos, por meio de instrumentos científicos, esforçam-se para entender o universo e controlá-lo, as crianças não conseguem. Elas processam sua experiência refletindo sobre ela mesma. Buscam um sentido para aquilo que as intriga e por isso gostam tanto de história. As histórias dão sentido ao mundo de uma maneira encantadora. “Quando mais habilmente as crianças fazem inferências, identificam relações, distinguem, associam, avaliam, definem e questionam, mais ricas são as totalidades de significado que elas são capazes de extrair de sua experiência” (LIPMAN, 1994, p. 122). Isto é, aos poucos e com todo cuidado, as crianças precisam cultivar as habilidades de raciocínio desenvolvidas com programa *Educação para o Pensar*, para desenvolver e ajudá-las a descobrirem o que torna sua experiência significativa.

O impacto no currículo através do programa *Educação para o Pensar*, manifesta uma mudança enorme no processo da educação. Com a possibilidade do desenvolvimento da filosofia com as crianças, cria-se a possibilidade de uma formação integral e um crescimento da racionalidade, permitindo uma ideia de interdisciplinaridade, quando desenvolvida através da *comunidade de investigação*. Usa-se o currículo para provocar a capacidade de raciocínio em contrapartida às informações de massa, sem sentido e não detentora de uma experiência formativa e educativa. Por isso, é imprescindível que tal proposta se torne pertinente à situação educacional que se vive, e que sua forma complexa seja compreendida por todos aqueles com os quais será praticada.

4 O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DO PROGRAMA *EDUCAÇÃO PARA O PENSAR*

Este último capítulo tem como escopo abordar a temática do ensino de filosofia a partir das concepções de Matthew Lipman e seu programa de *Educação para o Pensar* cotejando com a BNCC. Na primeira parte, é apresentada a dimensão filosófica da proposta *Educação para o Pensar*, a qual é caracterizada e divide-se por temas e áreas da filosofia que são necessárias para a formação filosófica do indivíduo, às quais Lipman não esteve desatento. São temas atuais que devem estar em constante investigação, e que são apresentados aos estudantes por meio das novelas filosóficas desenvolvidas por Lipman e colaboradores. A segunda parte possibilitará um entendimento de como se dá o início da compreensão filosófica pelas crianças e jovens e como o programa possui uma continuidade durante as etapas de ensino. A terceira parte tratará de como a discussão filosófica é pensada e construída com a interação dos estudantes e do professor. E, por fim, será analisada a atualidade da proposta de ensino de filosofia frente a proposta da Base Nacional Comum Curricular, da etapa do Ensino Médio, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas¹⁰, já que esta apresenta muitos desafios a serem superados e a proposta da *Educação para o Pensar* de Matthew Lipman poderia sanar ao menos em parte essas necessidades.

4.1 O currículo de filosofia (conteúdos)

No que se refere a dimensão filosófica do programa, Matthew Lipman não se descuidou, em sua proposta, em relação às grandes áreas da filosofia, pois o mesmo, por mais que fosse professor de lógica, não omitiu as outras grandes áreas que são imprescindíveis para a formação da capacidade crítica das crianças por meio do ensino de filosofia.

O pensamento crítico, quando exercitado, infunde nas outras disciplinas o questionamento, o espírito de autocorreção e a razoabilidade, assim como a busca de normas e padrões de logicidade e racionalidade. Também:

[...] a filosofia oferece às crianças a oportunidade de discutir conceitos, tais como o de verdade, que existem em todas as outras disciplinas, mas que não são abertamente examinados por nenhuma delas. A filosofia oferece um fórum no qual as crianças

¹⁰Os conteúdos da disciplina de Filosofia encontram-se diluídos na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas dentro proposta da Base Nacional Comum Curricular, nos campos de competências e habilidades.

podem descobrir por si mesmas, a relevância, para suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas (LIPMAN, 1990, p.13).

A proposta *Educação para o Pensar* assume, assim, um compromisso com o fazer filosófico. A filosofia, como as outras disciplinas, segundo Sharp (1999, p. 121), “é melhor compreendida através de reflexão sobre a prática, do que por uma lista abstrata de características”. Por isso, os professores devem estar assegurados de que estão fazendo filosofia, e isso é fundamental. O cuidado para que a investigação filosófica possa ocorrer coerentemente, é imprescindível. Lipman (1990), ancorado na concepção de Sócrates sobre fazer filosofia, afirma que, “[...] *aplicar* filosofia e *fazer* filosofia não são as mesmas coisas. [...] para ele [Sócrates] não se tratava de uma aquisição nem de uma profissão, mas de um modo de vida. O que Sócrates nos exemplifica não é uma filosofia conhecida nem aplicada, mas *praticada*” (p. 28, grifos do autor).

Fazer a disciplina de Filosofia atrativa e acessível às crianças é basilar. Longe de ser uma disciplina maçante, com características complexas, a filosofia pretende dar perspectiva de construção de reflexões contínuas, quer dizer, não estagnada. E, a proposta do programa *Filosofia para Crianças* admite que as crianças tenham a capacidade e o direito de investigar qualquer conceito ou ideia que as intrigue (SHARP, 1999).

O programa *Filosofia para Crianças* introduz, através de histórias que modelam, vários aspectos da investigação, como conceitos e procedimentos filosóficos e, também, baseada na *comunidade de investigação*, oferece um ambiente em que o diálogo filosófico possa acontecer.

Através dessas narrativas, as crianças “[...] podem ser motivadas por elas a pensar e investigar, especialmente se as histórias enfocam assuntos e eventos que são intrigantes e contestáveis, enquanto continuam conectadas com suas próprias experiências” (SHARP, 1999, p. 132). A história se torna um veículo sobre o qual as crianças têm controle. É através desta que se cria um roteiro para a discussão e investigação. Os próprios personagens são apresentados como pessoas comuns e semelhantes com as crianças reais, tanto em comportamentos, quanto em idade.

A história como um texto filosófico procura encontrar mistério e encantamento nas atividades e experiências cotidianas de suas personagens. Assim oferece uma experiência cognitiva/afetiva que estimula a discussão filosófica construtiva dando às crianças um senso das ‘complexidades contingentes de uma vida humana complicada’ (NUSSBAUM, 1990, p. 140 apud SHARP, 1999, p. 134).

Então, uma boa história filosófica funciona como um modelo para atividades que contemplem temas de filosofia. As crianças que estão amadurecidas na construção de uma

comunidade de investigação, usarão a história como trampolim ou gatilho para uma investigação mais aprofundada (SHARP, 1999). De acordo com Lipman (1990, p. 22), “[...] a tradução da filosofia tradicional em filosofia para crianças exigiu uma ordenação dos tópicos de lógica de modo que os estudantes pudessem compreender intuitivamente cada novo passo e como ele decorre do anterior”.

Nesse sentido, é importante treinar o ouvido e prestar atenção nas colocações que os colegas fazem para que se possa dar boas razões, isto é, baseando sempre numa boa argumentação bem fundamentada e atenda. E, é por essa razão que os materiais foram criados, para dar suporte a discussão lógica. Segundo Lipman (1994, p. 197), “Refletindo a respeito das opiniões e das ações dos personagens das novelas, as crianças são incentivadas a tirar inferências, comparar e contrastá-las e a se envolverem numa investigação compartilhada”.

De acordo com Lipman (1990), uma criança é mais rapidamente encorajada a participar da educação quando ela promover a discussão em vez de ficar fazendo exercícios monótonos com papel e caneta. Quando a criança praticar essa metodologia, retomará modelos de discussão trazidos das *novelas filosóficas* para a realidade do aluno, provocando-o a expor sua própria observação.

Devido a que o conteúdo filosófico deve tornar-se interessante e compreensível para as crianças, ele é apresentado sob a forma de uma história, cujos personagens principais estão procurando resolver problemas próprios de sua idade e, ao mesmo tempo, filosoficamente verdadeiros. O texto é a parte mais essencial do currículo e consiste de uma série de histórias que cobrem temas diferentes relacionados a determinadas áreas da filosofia (metafísica, lógica, ética, estética, etc.) de forma atraente (adequada a idade) (LIPMAN, 1997, p. 153).

As crianças não possuem um quadro de referência totalmente formado no qual possam inserir suas experiências, mas vão adquirindo uma qualidade enigmática e confusa. E, segundo Lipman (1994), não é de se espantar que as crianças se assombrem e se questionem sobre o mundo.

As crianças costumam ver a realidade de três maneiras: 1) explicação científica; 2) por meio de contos de fadas ou uma história que ofereça uma interpretação útil num nível simbólico; e 3) formulando o assunto filosoficamente em forma de pergunta. A primeira, “tranquiliza a criança, mas se a explicação for apenas parcial, o seu apetite de compreensão não será satisfeito” (LIPMAN, 1994, p. 57). No entanto, se for excesso de respostas pode matar a curiosidade das crianças, fazendo-as calarem-se ou tornarem-se indiferentes. A segunda, a qual se refere à interpretação simbólica, lembra que as crianças têm curiosidade sobre o mundo, e que essa requer além de interpretações literais, também simbólicas. Para isso voltam-se para

fantasias, jogos, contos de fadas. Mas o importante é fazer com que a criança seja incentivada a pensar e criar por si mesma, em vez do mundo adulto continuar a pensar e criar por elas. Já na terceira maneira, “as crianças buscam significados que não sejam nem literais (como as explicações científicas) nem simbólicas (como os contos de fadas), mas significados que possam ser chamadas de filosóficos” (LIPMAN, 1994, p. 61). As perguntas filosóficas que as crianças mais fazem têm caráter metafísico, lógico ou ético. Estas serão retomadas a seguir.

Os romances que constituem o currículo original da *Filosofia para Crianças* são um veículo para os alunos ganharem acesso ao reino da investigação filosófica, levantando problemas e questões discutidas. “Cada episódio, tem sua própria história – seu próprio enredo. Em alguns casos, as teorias precedem as ilustrações, em outros, as ilustrações precedem as teorias. [...] não existe uma metodologia simples, única” (LIPMAN, 1997, p. 53). Dessa maneira, segundo Sharp (1999, p. 136):

Quando Pimpa explora analogias, David Hume vem à mente. Mas suas tendências nominalistas são mais remanescentes de George Berkeley. Ari descobre as regras básicas da lógica aristotélica tradicional, mas expande-as para incorporar a lógica de relações e a lógica condicional, desenvolvimentos que nos levam 2.350 anos além de Aristóteles. A recorrência de enigmas sobre a natureza da mente, humanidade, liberdade, regras e direitos, e o papel do julgamento, reflete a dominância desses conceitos na história da filosofia (ocidental) de Platão a Spinoza, Hobbes, Descartes, Locke, Hume, Kant, Mill, Wittgenstein, J. L. Austin, Gilbert Ryle e incontáveis outros.

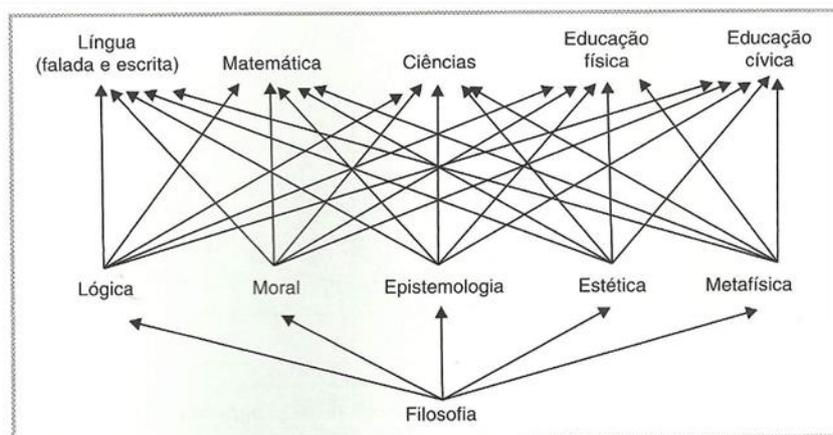
Vemos a influência da Filosofia Analítica Ocidental, com sua ênfase em linguagem e mente. Ainda mais forte, vemos a influência do Pragmatismo Americano, cujo fundadores, Peirce, Dewey, James, Royce e Mead, em particular, poderiam se rejubilar com as perspectivas libertadoras oferecidas pela Filosofia para Crianças.

No conteúdo dos romances elaborados para dar suporte à proposta, encontram-se distribuídas ideias e concepções filosóficas que delimitam a discussão. Como se sabe, algumas perguntas elaboradas pelos alunos, podem ser bastante amplas, mas também, bastante estreitas. Essas “[...] perguntas representam a interseção da filosofia e suas próprias subdisciplinas – lógica, ética, epistemologia, estética, metafísica etc. – com as várias disciplinas refletidas no currículo escolar” (SHARP, 1999, p. 147).

As disciplinas também parecem estar distantes umas das outras porque recuam dos contornos formais que uma vez foram vitais para sua integridade, à medida que as disciplinas técnicas suprimiram seus aspectos filosóficos. Quando uma disciplina tenta se despir de seus pressupostos éticos, lógicos, estéticos e epistemológicos e suas ramificações porque estes são ‘contestáveis’ ou ‘controversos’, elimina as verdadeiras características que capacitavam os estudantes a vê-la formando um todo com as outras disciplinas acadêmicas” (LIPMAN, 1990, p. 41).

A prática dessas subdisciplinas incorpora ainda mais a compreensão de todas as disciplinas.

Quadro 1 - Subcategorias da filosofia ligadas às disciplinas escolares



Fonte: Lipman (2008, p. 28).

Todas elas estão interligadas, independentemente do quanto e como elas estão sendo trabalhadas, de acordo com Lipman (2008). Na discussão são reavivadas com indagações e comentários. Diante desta perspectiva, e considerando a análise bibliográfica, serão conceituadas as subdisciplinas que foram citadas e algumas das áreas filosóficas que a proposta *Educação para o Pensar* desenvolve.

A fim de desenvolver o pensar, as novelas e os exercícios filosóficos pretendem conquistar as habilidades cognitivas. Mas, para que os alunos possam ir construindo uma visão crítica do mundo ao seu entorno, temas da filosofia devem ser estudados. Esses temas, segundo Silveira (2001), não são apresentados de forma rigorosa, mas aleatoriamente, uma vez que se encontram espalhados nas próprias histórias, a fim de serem apreendidos pela curiosidade das crianças durante a leitura. Afinal de contas não há uma preocupação acentuada no conteúdo que deve ser ensinado, mas na forma como se aprende, deixando-se para trás a ideia de que é necessário transmitir conhecimento e substituir pela ideia da construção conjunta destes.

Diante disso, Lipman (1995, p. 252-253), ressalta:

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 sobre sua aquisição de informações foi exagerada e deve passar para o segundo plano, assumindo a dianteira o aperfeiçoamento dos seus pensamentos e julgamentos.

Dentre os temas que a proposta promove serão expostos a epistemologia, lógica, metafísica, ética e moral e estética. Tendo presente que todas as novelas e manuais se caracterizam pela visita dos temas, e que acontecem com certa frequência, a epistemologia

e a lógica são desenvolvidas no decorrer da novela “A descoberta de Ari dos Telles”. Esta foi a primeira novela filosófica a ser escrita, segundo Kohan (2000), por Lipman às crianças de 5ª e 6ª séries, com 11-12 anos, e é considerada a espinha dorsal do programa.

Considerando que:

[...] a educação do início da infância tem sido criticada por deter-se na necessidade de memorização e recordação de mera informação em vez de fazer com que as crianças pensem sobre aquilo que também se espera que saibam. [...] a criança com pensamento crítico na sala de aula permanecerá curiosa sobre os fundamentos epistemológicos para aceitar a afirmação como verdadeira (LIPMAN, 1990, p. 113).

Ao ser incorporado nos fundamentos e nas condições do conhecimento, o pensar crítico faz com que a criança pense sobre a construção de seu próprio conhecimento. A necessidade de pensar sobre o pensar, pensar sobre seu conhecimento e refletir para que o mesmo faça sentido, são aspectos que fazem parte da epistemologia desenvolvida nessa etapa/novela.

A epistemologia preocupa-se com os fundamentos que podemos ter ou não para chamarmos algo de verdadeiro e, sempre que as crianças querem saber o motivo para chamar algo de verdadeiro, elas estão fazendo uma pergunta epistemológica. É neste momento que a lógica assume a direção (LIPMAN, 1990, p. 113).

A lógica fornece os critérios para que o raciocínio seja avaliado a fim de que a verdade seja expandida e preservada, já que, de acordo com Lipman (1990, p. 22), “os critérios lógicos são os únicos que temos para distinguir um raciocínio melhor de um pior”. Ainda, segundo Sharp (1999, p. 123), a lógica “trabalha a formulação e avaliação de critérios que nos ajudam a distinguir o bom e o mau raciocínio. Esses critérios serão muito estruturais por natureza, chamado por certas características amplas de linguagem e pensamento”. As perguntas lógicas que são proferidas têm a ver com o raciocínio, com sua consistência ao pensar, falar e agir (LIPMAN, 1994).

Quando se adentra no tema da metafísica, as perguntas realizadas, segundo Lipman (1994), são as mais comuns e as mais difíceis de serem respondidas durante um debate filosófico. É a parte mais abrangente da filosofia e trata dos temas de maior generalidade.

Porém:

Deve-se salientar que os interesses filosóficos não são expressados somente pelas crianças na sala de aula: o professor pode achá-los igualmente inevitáveis. Se, por exemplo, as crianças insistem que veem o sol mover-se diariamente através do céu, o professor pode julgar necessário perguntar se ‘se apenas parece desse jeito’ e, ao ser pressionado, o professor pode ter de ampliar sua explicação metafísica” (LIPMAN, 1990, p. 114).

Já no assunto ética e moral, como analisa Kohan (2000), a investigação acontece mais especificamente na 7ª e 8ª séries, para alunos de 13-15 anos, com a *novela filosófica*, “Luísa”. Segundo Sharp (1999), a ética trabalha com a formulação e avaliação de critérios que nos ajudam a distinguir a conduta melhor da pior. “As crianças podem ser inspiradas por histórias de heróis e heroínas, mas para elas pensarem por si próprias sobre ética, elas têm de engajar-se em investigações éticas” (LIPMAN, 1990, p. 38).

E Lipman (1990), continua afirmando que é:

possível dar às crianças uma prática sistemática no emprego de critérios no decorrer de sua escolaridade de modo que na época em que estiverem prontas para a cidadania ativa elas estarão muito bem preparadas para realizar o gênero de avaliação das instituições que cidadãos democráticos têm de saber fazer (p. 39).

Na discussão as crianças internalizam os comportamentos dos adultos. Esses mesmos comportamentos revelam muito da experiência do aluno em suas casas. O seu modo de convivência, de tratamento, daquilo que é certo ou errado. É imprescindível que o professor se utilize dessa realidade para tornar o processo de investigação ainda mais significativo para os alunos.

A estética é abordada essencialmente no ensino médio, segundo Kohan (2000), com alunos de 13-17 anos, com a novela “Satie”. Nela é apresentado, segundo Lipman (1994, p. 114), “as razões que as pessoas têm para chamar as coisas de ‘certo’ e ‘justo’ e ‘bom’ e ‘belo’”.

Desenvolver a capacidade do bem pensar, ‘afiando suas ferramentas intelectuais’, questionando e investigando aquilo que é cotidiano, torna esta proposta algo fundamental para sua aplicação no dia a dia da escola.

4.2 As novelas filosóficas (material didático)

Para que a Filosofia possa ser praticada pelas crianças sem perder a natureza filosófica, é necessário encontrar um método. Lipman, segundo Kohan (1998), forneceu uma narrativa e uma forma de conceber a prática filosófica, numa *comunidade de investigação*, a qual possibilita a experiência autêntica da criança em conexão com o exercício filosófico.

O currículo, segundo Lipman (1995, p. 32, grifos do autor) “deveria trazer à tona aspectos do tema que não são resolvidos e problemáticos a fim de prender a atenção preguiçosa dos alunos e estimulá-los e formar uma *comunidade de investigação*”.

Para desenvolver tal proposta, Lipman, segundo Kohan (2000), reconstrói a história da filosofia ocidental em forma de novelas. Essas novelas “filosóficas”, são diálogos entre crianças, professores, pais e vizinhos. A maioria dos personagens são crianças e possuem a mesma idade dos seus leitores, ou seja, correspondendo conforme a indicação do currículo que será posto em seguida. As crianças observam modelos de investigadores que debatem questões significativas do próprio cotidiano. Lipman também escreveu manuais que propõem exercícios e planos de discussão a partir das ideias principais contidas nas novelas.

O currículo atende os três primeiros níveis de escolaridade¹¹, desde a pré-escola até o ensino médio, e cada programa está planejado para trabalhar em dois anos escolares. Ele deve ser sequenciado (passo a passo), ou seja, possui um conteúdo programático. Nesse esquema do currículo desenvolvido por Lipman (LIPMAN, 1994; KOHAN, 2000) procura-se mostrar como ele foi distribuído:

Quadro 2 - Novelas filosóficas

| Novela filosófica | Elfie | Issão e Guga | Pimpa | Nous | A descoberta de Ari dos Teles | Luisa | Satie | Marcos |
|----------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|-----------------------|---|--------------------|-----------------------|--|
| Ano de publicação | 1988 | 1982/86 | 1981 | 1996 | 1974/1982 | 1976/1983 | 1978 | 1980 |
| Manual | Colocando juntos nossos pensamentos | Maravilhando-se com o mundo | Em busca do sentido | Decidindo o que fazer | Investigação filosófica | Investigação ética | Investigação estética | Investigação social |
| Idade | 5-6 anos | 7-8 anos | 9-10 anos | 9-10 anos | 11-12 anos | 13-15 anos | 13-17 anos | 13-17 anos |
| Série escolar ¹ | Pré-escola | 1ª e 2ª séries | 3ª e 4ª séries | 3ª e 4ª séries | 5ª e 6ª séries | 7ª e 8ª séries | Ensino Médio Estética | Ensino Médio Filosofia social e política |
| Temas | Comunidade de investigação filosófica | Filosofia da natureza | Filosofia da linguagem/ontologia | Formação ética | Lógica/teoria do conhecimento/filosofia da educação | Ética | | |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Lipman (1994) e Kohan (2000).

O primeiro programa a ser escrito por Lipman (2000) foi *A descoberta de Ari dos Teles* (1960), atendendo questões de lógica e teoria do conhecimento, considerada a espinha dorsal do programa. A partir deste, *Luísa* (1976/1983), com o tema ética, *Satie* (1978), com o tema estética e *Marcos* (1980), com o tema filosofia social e política. Esses, posteriormente escritos, somente fazem sentido quando o tema da lógica, incorporado na novela *A descoberta de Ari dos Teles*, for trabalhado. Os programas menores fazem uma preparação para o trabalho do programa de *Ari*.

Até nos anos de 1990, segundo Kohan (2000), somente sete programas haviam sido publicados. A partir desse ano houve a criação do programa *Nous* (1996), continuação de *Pimpa* (1981) para dar conta da formação ética no ensino fundamental, e *Marty e Eddie* para adolescentes, sobre a dimensão ética de problemas como AIDS.

¹¹ A partir de 2006, a legislação passou a considerar a pré-escola, como 1º ano. Assim, subsequentemente, houve alteração de “série” para “ano”, sempre crescendo. Exemplo: onde tínhamos 8ª série, hoje temos 9º ano. Vale ressaltar que não teve alteração nos conteúdos programáticos. Apenas atualizações. No texto manteremos “série” de acordo com a bibliografia consultada.

Além desse currículo de novelas e manuais escritos por Lipman, para complementar, colaboradores de Lipman, de acordo com Kohan (1998, 2000), propuseram outros programas no decorrer do tempo. Aqui estão alguns:

Quadro 3 - Novelas filosóficas complementares

| | | | | | | |
|---------------------------------|---|-----------------------------------|-----------------------------|-------------|--------------------------------------|----------------------|
| Novela filosófica | Hospital de Bonecas | O carteiro simpático | Alice é meu nome | Rebeca | Félix e Sofia (adap. de <i>Ari</i>) | História para pensar |
| Colaborador(a) | Ann Sharp | Janet e Allan Ahlberg (Barcelona) | Alice dos Santos (Portugal) | Ronald Reed | Gilbert Talbot (Canadá) | Phil Cam (Austrália) |
| Ano de publicação 2. Ed. | 1996 | 1994 | 1993 | 1989 | | |
| Manual | Dando sentido ao meu mundo. | O carteiro simpático | Alice é meu nome | Rebeca | | História para pensar |
| Idade | 3-5 anos | 3-5 anos | | | Jovens e adultos | |
| Área da Filosofia | - Antropologia filosófica - Procedimentos de investigação filosófica em comunidade | | | | - Lógica e teoria do conhecimento | |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Kohan (2000).

Nos inúmeros manuais de apoio existem várias perguntas que os filósofos fizeram no decorrer do tempo, conforme os temas debatidos nos romances (KOHAN, 1998). Organizados em exercícios e planos de discussão que têm como propósito desenvolver e praticar certas habilidades cognitivas, os manuais não fornecem respostas às perguntas que propõem. Ou seja, as diversas perguntas não possuem uma resposta certa. As mesmas abrem campo para o debate e interpretação na *comunidade de investigação* realizada em sala de aula, a qual caracteriza a metodologia da proposta.

As novelas são modelos de diálogo, de investigação, de cooperação e de sensibilidade e cuidado; não possuem caráter autoritário e nem doutrinador, mas incentivam os modos alternativos de pensamento e imaginação. Nessas novelas, as crianças se deparam com exemplos com os quais se detêm para considerar conceitos e termos em vez de prosseguir de forma irrefletida. Os próprios livros da proposta “fornecem exemplos de regras e de técnicas de indagação para que os leitores sejam incentivados a usar essas regras para si mesmos” (Lipman, 1994, p. 206).

À medida que as crianças reais vão incorporando esses personagens às suas imaginações, também vão misturando seus próprios processos de pensamento e seus próprios tipos de atos mentais com os dos personagens. Assim, os contornos entre os personagens fictícios e as crianças reais vão ficando difusos. Conforme as crianças vão avançando nas histórias, vão ficando mais animadas a pensar e agir racionalmente e a desenvolver seus próprios estilos de pensar parecidos com os personagens, similares em alguns aspectos e diferentes em outros (LIPMAN, 1994, p. 201).

Os exemplos fictícios apresentados pelas novelas filosóficas (LIPMAN, 1990) se tornam a base da discussão em sala de aula, pois a participação dos alunos é ativa no processo, descobrindo progressivamente a regra embutida nos exemplos. A “[...] imaginação é necessária

para antecipar os objetivos e metas que um indivíduo ou uma comunidade poderiam buscar” (LIPMAN, 1994, p. 224).

A criação dos manuais filosóficos por Lipman teve como objetivo amenizar a dificuldade por parte daqueles professores que não possuíam formação na área, porém não substitui a necessidade da formação essencial para sua prática filosófica. Cursos de aperfeiçoamento são importantes para que essa proposta seja bem desenvolvida.

Os manuais para professores, segundo Lipman (1994, p. 136), são materiais que possibilitam uma ajuda muito grande ao professor, pois possuem planos de discussão que giram em torno de uma das ideias principais do capítulo das novelas correspondentes. Ao mesmo tempo, são elaboradas para ajudar as crianças a explorarem o conceito com profundidade e relacioná-la com sua experiência.

Segundo Lipman (1990, p.117), no terceiro momento da aula, segundo a prática da proposta *Educação para o Pensar*:

o professor introduzirá no momento apropriado aqueles exercícios ou planos de discussão estipulados pelo manual de instruções para desenvolver os pontos em questão ou para fortalecer as habilidades de raciocínio necessárias para extrair os significados da passagem que está sendo discutida.

O propósito do manual é extrair do diálogo, através dos textos, termos que possam ser operacionalizados e compreendidos, além de encorajar as crianças a empregar as ferramentas e métodos de investigação, a fim de “avaliar as 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).

4.3 A discussão filosófica em sala de aula (metodologia)

Na tentativa de construir um “paradigma reflexivo da prática crítica”, o desenvolvimento da *comunidade de investigação* é fundamental. É através dela que surgirá a possibilidade de desenvolver um pensamento, entendido por Matthew Lipman (1995), de ordem superior¹²,

¹² O ensino com caráter de ordem superior, desenvolvido por Lipman (1995), tende a ser altamente significativo para alunos e professores, não apenas com o pensar crítico, mas a fusão do pensar crítico com o pensar criativo, reforçando-se um ao outro. “Fazer com que os alunos filosofem é um exemplo de como o pensamento de ordem superior pode ser estimulado em uma sala de aula, fazendo uso da comunidade de investigação. Mas, apesar da filosofia poder ser um caso de paradigma, não é necessário empregar a filosofia para promover o pensamento de ordem superior. Em cada disciplina, a abordagem da comunidade de investigação pode ser utilizada a fim de provocar o debate e reflexão acerca do tema da disciplina. Além disto, uma metodologia de pensamento crítico

“conceitualmente rico, coerentemente organizado e persistentemente investigativo” (p. 37). Para que de fato surja essa possibilidade e, conseqüentemente, uma melhora nas habilidades cognitivas dos alunos, é necessária uma metodologia que dê conta dessa construção.

O diálogo não surge do acaso, mas requer uma estratégia ordenada, com passos a serem seguidos e um coordenador que tenha competência para realizar perguntas, pois o não direcionamento dessa discussão acaba se tornando improdutivo e sem sentido. “Não basta o grupo estar disposto a conversar e discutir temas de filosofia. A boa discussão é fruto de um querer objetivado, pensado, organizado, provocado, analisado, refletido, num constante pensar e repensar do fazer filosófico” (FÁVERO, 2001, p. 67). Ou seja, requer organização, aprofundamento e um caminho que se deseja percorrer com um objetivo a se alcançar.

A construção da *comunidade de investigação* nem sempre é tarefa fácil. Para ajudar as crianças na construção de significado para aquilo que dizem é necessário ajudá-las a reformularem suas perguntas, a examinar fatos que estão confusos, avaliando os melhores argumentos. É importante mostrar que a construção do próprio conhecimento somente é possível quando investigado conjuntamente com a turma.

Com o passar do tempo, a *comunidade de investigação* começa a se autodirigir. Os alunos discutem de forma organizada, e já não necessitam tanto da ajuda do coordenador/professor, pois começam a tomar gosto pela investigação. No entanto, até que esse momento não se inicie, é sempre importante a intervenção por parte do professor. Outro aspecto importante a considerar durante a discussão, é de que o professor não deve emitir suas verdades, seus valores e julgamentos. O que deve ser feito é construir isso conjuntamente com seus alunos, em vez de entregar o produto final já elaborado. O fazer filosófico exige o entendimento de estratégias que possibilitem a discussão filosófica.

Para que não fique apenas na conversa descomprometida (FÁVERO, 2001), ou apenas na superficialidade, é importante adotar procedimentos que desafiem os alunos a pensar e produzir ideias. Nesse sentido, a escola precisa assegurar um ambiente favorável para que a discussão em sala de aula possa ocorrer e que seja contínua, uma vez que as crianças não têm modelos de discussão organizado e produtivo para seguir e para se identificar, nem em casa e nem na escola (LIPMAN, 1994).

O desenvolvimento da metodologia de ensino de filosofia, segundo a prática da proposta *Educação para o Pensar*, de acordo com Kohan (1998) e Fávero (2001), passa por alguns passos importantes durante a aula:

pode ser usada enquanto uma estrutura para que o conteúdo da disciplina se faça presente” (LIPMAN, 1995, p. 38).

PASSO 1: Apresentação (leitura) de um texto – partir de um tema que seja comum ao grupo, que pode ser a leitura de um texto problematizador a ser compartilhado com o grupo. A partir do texto, o professor desencadeia uma discussão;

PASSO 2: Problematização do texto – lido e compreendido o texto, é preciso problematizá-lo, o que pode acontecer pelo levantamento de questões ligadas à realidade de cada um;

PASSO 3: Assunto que os interessa - é preciso que os estudantes contribuam com os temas, ideias ou problemas que julgarem mais significativos e interessantes de serem discutidos. Durante este momento o professor pode anotar no quadro palavras ou ideias, tornando essas o plano de trabalho para a discussão. O ponto de partida para o diálogo é o interesse das crianças; assim, elas se sentirão comprometidas com o assunto que tornam significativas a elas;

PASSO 4: Discussão filosófica – é o núcleo da aula da *Educação para o Pensar*, ou seja, o “coração” da prática filosófica. A prática dialogada provocará um intercâmbio de opiniões e fundamentos acerca das ideias e conceitos filosóficos. A discussão empreenderá uma busca compartilhada de questionamento e investigação;

PASSO 5: Atividade posterior à discussão: os participantes do debate necessitam sistematizar as ideias discutidas e registrá-las. A discussão não necessita, obrigatoriamente, de um “fechamento” ou uma conclusão de onde se deverá chegar.

Quando se está inserido na proposta, uma dinâmica acontece. Fala-se com os outros e aprende-se com eles. As opiniões são confrontadas, são elaboradas correções e autocorreções, buscando-se boas razões que melhor fundamentem as afirmações feitas anteriormente.

O “professor pode não saber de antemão as respostas que as crianças vão dar. De fato, é exatamente esse elemento de surpresa que sempre é tão estimulante ao ensinar a pensar filosoficamente: nunca se está muito certo de qual o pensamento que vai aparecer a seguir” (LIPMAN, 1994, p. 147). Para isso, é preciso organizar a sala de aula de tal forma que os alunos possam ver um ao outro, possibilitando o diálogo. Vai se formado um ambiente do filosofar, o professor conduzindo e estimulando as discussões com questionamentos, a aula vai sendo construída de acordo com sua própria dinâmica.

O quarto momento da aula, exposto na parte anterior do texto, o qual foi denominado por Kohan (1998) como sendo o “coração” da proposta *Educação para o Pensar*, consiste na forma como Lipman (1994) orienta de “como dirigir a discussão filosófica”.

Os indicativos de Lipman (1994) possibilitam perceber que não existe uma receita pronta para a discussão filosófica perfeita, assim como não existe um padrão. Ela será alimentada no

decorrer da aula utilizando-se das perguntas que as crianças fazem. Isso dependerá de o professor saber aproveitar esta atitude das crianças, para tomar como ponto de partida de investigação filosófica. A “[...] pergunta deve ser feita exatamente no momento certo, que pode se dar quando for necessário esclarecer uma opinião mais ou menos surpreendente feita por um dos alunos e assimilada diferentemente por diferentes grupos dentro da mesma classe” (p. 171-172).

No decorrer desta exposição, serão pontuados dez aspectos que servem como orientação para a prática da discussão filosófica em sala de aula. São questionamentos simples, mas que o professor deve saber utilizar para intervir no momento certo e garantir que a discussão fique mais estimulante. Segundo Fávero (2001, p. 73), podem ser chamados de *estratégias de diálogo*.

a) Estratégias para suscitar pontos de vista/opiniões

A leitura do texto potencialmente problematizador é de fundamental importância. “[...] fazer com que leiam uma história é uma maneira de criar uma experiência que mobilizará e cristalizará seus interesses” (LIPMAN, 1994, p. 157). Esta leitura deve causar polêmica, inquietação, e deve fazê-los se posicionar a respeito do que é abordado no texto. Os pontos de interesse devem ser escritos no quadro para que isso se torne o plano de trabalho da discussão. É possível perceber que o plano de discussão não é do professor, mas sim do aluno. Com isso, na manifestação daquilo que os interessa, o professor pode pedir para que o aluno elabore um pouco mais sobre aquilo, utilizando perguntas como:

- Por que você achou interessante essa situação, esse assunto?
- Você tem alguma experiência ou vivência algo semelhante em casa?
- Existe algo nesse texto que você acha que deveríamos discutir?
- Existe algo no texto que lhe causou inquietação, que você considerou surpreendente ou interessante?

O professor deve encontrar a melhor pergunta, de acordo com aquilo que mais se adequar com o texto e contexto proferido. Essas são apenas algumas sugestões.

b) Estratégias para obter esclarecimento e reformulação de pontos de vista

O professor pode achar que os alunos têm dificuldades de se expressar. Talvez elas tenham dificuldade de encontrar as palavras certas, por serem tímidos ou por não conseguirem expressar aquilo que gostariam de dizer. Há uma necessidade de cuidar para que o professor não distorça aquilo que o aluno está tentando expressar (FÁVERO, 2001, p. 74). Pode-se ajudar com:

- Parece que você está dizendo que...?
- Não poderia ser que...?
- Eu estaria correto em afirmar que o que você está dizendo é...?
- Ajudaria se eu expressar o que você está disse deste modo...?

Segundo Lipman (1994) a obrigação do professor é ajudar as crianças a expressarem aquilo que estão pensando, não fazer as crianças pensarem aquilo que o professor gostaria que fosse. Manipular e doutrinar, mesmo que sutilmente, não convém com o diálogo filosófico.

c) Estratégias para solicitar explicações dos pontos de vista

O professor pode querer explorar não só o que os alunos dizem, mas também o significado que os mesmos estão dizendo (LIPMAN, 1994; FÁVERO, 2001). As crianças podem ser incentivadas a explicar o que disseram através das seguintes estratégias:

- A ideia que você quer expressar é...?
- Então você acha que estes pontos são importantes?
- Estou entendendo que o mais importante daquilo que você está dizendo é...?
- Eu poderia resumir assim a sua argumentação...?

d) Estratégia para que seja expresso o que está sendo inferido a partir do sugerido

Muitas vezes se afirma algo e, por inferência, entende-se o significado sugerido mesmo que não esteja expresso explicitamente na fala (FÁVERO, 2001, p.76). Há inferências não verbais que precisam ser interpretadas. As interpretações devem ser esclarecidas corretamente, para que a discussão avance. O professor precisa estar atendo a todo momento, com os gestos, expressões, posicionamentos, opiniões. As interpretações podem ser manifestadas com:

- Você está sugerindo que...?
- Você está dizendo que...?
- Seu gesto quer dizer que você não concorda com o que está sendo dito?
- A entonação de sua voz sobre este aspecto significa que...?

e) Estratégias para buscar coerência na argumentação

Uma das especificidades da filosofia é buscar clarear aquilo que está nebuloso; procurar compreender o que antes era um mistério, com os conceitos que são empregados nas discussões, num texto ou na exposição. O pensamento filosófico, segundo Fávero (2001), é cuidadoso, crítico e criativo. Ele tem a capacidade de perceber contradições, falácias, incoerências e ambiguidades. Por isso a comunidade de investigação deve sempre primar pela transparência nos conceitos. O que pode ajudar:

- Anteriormente, quando você usou a palavra..., você não a usou com um sentido bem diferente do que está usando agora?
- Só para elaborar um pouco mais essa questão, não seria coerente acrescentar que...?
- Vocês estão discordando de um e do outro, ou estão dizendo a mesma coisa, mas de maneiras diferentes?
- Você está entendendo os dois termos como sinônimos?

f) Estratégias para solicitar definições

Muitas das discussões em sala de aula podem estar acontecendo não porque o tema é polêmico, mas as crianças podem estar usando o mesmo termo com significados diferentes. Quando isso acontece é necessário tentar definir esses termos. No entanto, é importante ter cuidado para que a aula de filosofia não se torne um exercício de definições, e que o professor não solicite definição em momentos inoportunos (LIPMAN, 1994). Algumas perguntas fundamentais para definição:

- Quando você usa esta palavra... o que, de fato, você está querendo dizer?
- Será que você poderia definir a palavra... que acabou de usar?
- A que se refere tal palavra?
- O que você entende por tal termo?

g) Estratégias que ajudam a buscar pressuposições subjacentes

Descobrir o que está implícito é uma característica do diálogo filosófico, aliada à de pressupor, ou seja, supor antecipadamente a intenção, a compreensão, o entendimento do conceito que está oculto, mas que aparece subtendido. Muitas perguntas e afirmações trazem consigo pressuposições (FÁVERO, 2001). Para descobrir quaisquer pressuposições, algumas perguntas podem ser úteis:

- O que você disse não pressupõe que...?
- O que você disse não está baseado na sua crença de que...?
- Você não está assumindo que...?
- O que você disse não se baseia na noção de que...?

h) Estratégias para solicitar razões

Antes de criticar, o professor deve ajudar o aluno a formular razões melhores (LIPMAN, 1994). Os argumentos utilizados numa discussão filosófica é que sustentam uma boa discussão. Porém, muitos alunos expõem suas razões e crenças sem se preocupar em sustentá-las. Ou, até mesmo, não sustentar aquilo que disseram. Com a prática da comunidade de investigação isso

vai ficando para trás (FÁVERO, 2001). Mas para que o professor possa estimulá-los, algumas perguntas são importantes:

- Como você conhece isso?
- Como você sabe disso?
- Quais são as razões para afirmar isso?
- Por que você diz que sua visão é correta?

i) Estratégias para examinar alternativas

É importante fazer com que as crianças percebam que existem inúmeras outras alternativas além da sua própria ideia. “[...] podemos libertá-las de uma mentalidade estreita – sugerindo que possam haver outras possibilidades a explorar e ajudando-as a identificar e examinar essas possibilidades alternativas” (LIPMAN, 1994, p. 170). O professor pode incentivar as crianças a perceberem outros pontos de vista, comentando:

- Existem algumas pessoas que pensam...
- Você acreditaria que outras crenças sobre esse assunto seriam possíveis?
- Alguém tem um ponto de vista diferente?
- Será possível que existam outras explicações além das suas?

j) A necessidade de indicar as falácias num debate

O uso das falácias durante a discussão pode comprometer todo o diálogo. É necessário poder perceber e corrigir, para que se possa ter um diálogo baseado em boas razões. Falácias, segundo Fávero (2001), “são meios de convencimentos, não legítimos considerando o conhecimento lógico. [...], são raciocínios que pretendem demonstrar como verdadeiros argumentos que, do ponto de vista da lógica, são falsos”. Um exemplo para perceber o erro:

- Falácia que consiste em atacar a pessoa que argumenta em vez do próprio argumento: 1. “Eu não acredito em nada que ela diz, pois, o pai dela é um mentiroso.” - Esta falácia ataca diretamente a pessoa em questão.

Nessa estratégia, o cuidado que o professor deve ter em relação às falácias deve ser fundamental. É necessário que o professor perceba e corrija quando alguém apresentar alguma falácia, para que este possa se corrigir e melhorar. Se o professor tomar a iniciativa de cuidar, notará que, depois de um certo tempo, os próprios alunos se corrigirão em momentos semelhantes.

Diante do exposto, as estratégias de diálogo e discussão filosófica se mostram importantes para o desenvolvimento da proposta da *Educação para o Pensar*, pois, a partir desta, um pensamento crítico, criativo, complexo e cuidadoso é desenvolvido e aperfeiçoado,

possibilitando assim uma melhor aprendizagem. Apesar disso, na atualidade, o ensino de filosofia requer um contexto que possibilite o desenvolvimento desse pensamento.

4.4 A atualidade da proposta de ensino de filosofia (BNCC)

Nesta parte será explicitada a atualidade da proposta *Educação para o Pensar* frente aos desafios educacionais contemporâneos. Com especificidade, busca-se na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, mesmo que esta ainda seja uma proposta e esteja em fase de estudo e aprovação pelo Conselho Nacional de Educação, espaço para que a proposta *Educação para o Pensar* seja aplicada, já que esta mostra-se de caráter interdisciplinar, diluindo as disciplinas, inclusive a Filosofia, mas trabalhando com competências e habilidades.

A BNCC, prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Plano Nacional de Educação, é o documento que baliza os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica têm o direito de aprender, em todo o território nacional, sendo prevista em lei, deve ser obrigatoriamente observada na elaboração e implementação de currículos das redes públicas e privadas, urbanas e rurais.

Procurando sempre qualificar e conseqüentemente melhorar a qualidade da educação em todos os territórios, a BNCC contribui para promover a equidade educacional. Com o intuito que todos os alunos devam desenvolver suas aprendizagens de forma semelhante no decorrer das etapas e modalidades, a BNCC norteia os currículos e também as propostas pedagógicas. Estabelecendo conhecimentos, competências e habilidades, a BNCC espera que os estudantes desenvolvam, através de princípios éticos, políticos e estéticos, traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Segundo Mendonça Filho (BRASIL, 2018), ex-ministro da Educação, a Base Nacional Comum Curricular:

[...] é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá (BRASIL, 2018. p. 5).

Então, a BNCC, ainda de acordo com Mendonça (BRASIL, 2018) expressa um compromisso com a educação integral dos estudantes com respeito às diferenças, enfrentando

as discriminações e preconceitos. Por isso, sustentado pela BNCC os currículos são construídos possibilitando uma redução das desigualdades educacionais no Brasil, promovendo a equidade e a qualidade das aprendizagens de todos os estudantes.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, “e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (BRASIL, 2018, p. 7). Esta é a referência para formular os currículos dos sistemas e de redes de ensino e as propostas pedagógicas em todo o Brasil, alinhando com políticas de formação de professores e a avaliação, tentando superar as fragmentadas políticas educacionais, fortalecendo e balizando a qualidade educacional.

Ao longo da Educação Básica as aprendizagens essenciais dadas pela BNCC asseguram dez competências gerais que solidificam no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Compreendendo que competência, conforme na BNCC é apresentada, define-se como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

As competências gerais da Educação Básica se inter-relacionam e desdobram-se no tratamento didático das três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), possibilitando a construção do conhecimento, o desenvolvimento das habilidades e na formação de atitudes e valores, conforme a Lei de Diretrizes e Bases orienta.

As dez competências gerais da Educação Básica, de acordo com a proposta da nova BNCC, são (BRASIL, 2018, p. 9-10):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens

artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

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

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

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

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

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

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

A educação, conforme mostra a Constituição Federal de 1988, é um direito fundamental vinculado entre Estado, família e sociedade, visando o desenvolvimento da pessoa, para a cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), estabelece uma colaboração entre os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as competências e diretrizes para a Educação Básica, que nortearão os currículos e os conteúdos mínimos para assegurar a formação básica comum de nossa nação. Assim segundo a BNCC (2018), “[...] os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados”. Entretanto, por mais que se tenha uma base nacional comum, deve-se complementar os sistemas de ensino e os estabelecimentos escolares, com uma parte diversificada, destacando as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Dentre mudanças ocorridas durante o tempo de perspectivas e adaptações visando a qualidade da educação, em 2017, com a alteração da LDB, segundo a Lei nº 13.415/2017, a educação ganha nomenclaturas para caracterizar as finalidades desta. A BNCC passará a definir os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme o CNE nas respectivas áreas do conhecimento; além disso será organizado nas áreas, competências e habilidades de acordo

com o critério estabelecido em cada sistema de ensino. Isso permitirá aprender tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los.

Em relação aos fundamentos pedagógicos da BNCC, o desenvolvimento das competências marca de forma significativa as dimensões pedagógica e social da própria Educação Básica, a qual tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros na elaboração de seus currículos. Também, este modelo é adotado por instituições e organizações de avaliação e desenvolvimento como OCDE, Pisa, Unesco e LLECE.

O compromisso com a educação integral é outro fundamento pedagógico de significativa importância na BNCC (2018), pois já se mostra muito pertinente o que a sociedade contemporânea nos impõe nos processos educativos, como:

[...] o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BNCC, 2018, p. 14).

A Base demonstra sua característica de uma educação integral, visando a complexidade do desenvolvimento humano global, assumindo uma visão plural, singular e integral do sujeito de aprendizagem, repudiando as discriminações e preconceitos, mas respeitando as diferenças e diversidades. Ainda ela está comprometida com processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses e desafios dos estudantes e da sociedade em geral. Supera a fragmentação das disciplinas do conhecimento, estimulando para a aplicação na vida real, dando importância ao contexto para dar sentido ao que aprender e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.

Sempre se ressalta que na BNCC, diante das diversidades socioeconômicas, pela raça e sexo, os sistemas de ensino devem construir currículos, e as escolas “[...] elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais”. Portanto, existirá uma certa igualdade educacional entre os diferentes sujeitos, mas respeitando a diversidade. Para isso, os sistemas de ensino devem ter um cuidado em relação a equidade, pressupondo que as necessidades dos estudantes são diferentes.

Os currículos são orientados por princípios e valores, que orientam também a LDB e as Diretrizes Nacionais Curriculares. Reconhecem que a educação tem um compromisso na formação e desenvolvimento humano global nas suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. As aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. Essas adequações com a realidade do aluno, juntamente com a autonomia dos sistemas de ensino e suas instituições escolares, promovem o envolvimento das famílias e da comunidade. De acordo com BNCC (2018, p. 16-17), é necessário:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino.

Ademais, cabe aos sistemas e redes de ensino, também às escolas, incorporarem nos currículos e às propostas pedagógicas temas contemporâneos que afetam a vida humana localmente, regionalmente e globalmente, de forma transversal e integradora. Por isso, com a homologação da BNCC, as redes de ensino públicas e privadas devem construir seus currículos com base nas aprendizagens essenciais delineadas pela Base, passando do plano normativo propositivo para o plano de ação e da gestão curricular.

As etapas que compõem a BNCC são Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, que tem o dever de desenvolver as dez competências gerais, as quais norteiam o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento em uma formação humana integral, visando uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

A BNCC do Ensino Médio está organizada em quatro áreas do conhecimento, de acordo com a LDB. A organização por áreas dessas disciplinas segundo o CNE (2009) não exclui as disciplinas, mas fortalece as relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade. Requer um trabalho conjunto e cooperativo dos professores no planejamento e na execução dos planos de ensino. As habilidades das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, conforme a Lei 13.415/2017, devem ser oferecidas nos três anos de Ensino Médio, sem indicação de seriação.

Cada área apresenta seu papel na formação integral e destaca particularidades dos seus objetos de conhecimento, considerando as características do alunado, as aprendizagens feitas no Ensino fundamental, e as demandas dessa etapa. Diante disso, cada área determina competências específicas que ajudam a promover as competências gerais. Para promover as competências específicas são relacionadas habilidades que representam as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas. As áreas são assim divididas:

As áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática) seguem uma mesma estrutura: definição de competências específicas de área e habilidades que lhes correspondem. Na área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), além da apresentação das competências específicas e suas habilidades, são definidas habilidades para Língua Portuguesa (BRASIL, 2018, p. 33).

Nesta exposição nos deteremos em analisar a proposta da Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio¹³. Adentraremos na área específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O Ensino Médio, por mais que seja um direito de todo os cidadãos brasileiros se apresenta, através desta, com sérios desafios na realidade educacional decorrentes das rápidas transformações do desenvolvimento tecnológico. Destacam-se, através destes desafios, segundo a BNCC (2018, p. 461), a insuficiência dos alunos nos anos “[...] finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio Vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho”. Isto é, para atender esses alunos garantindo a permanência e as aprendizagens dos estudantes é preciso aspirar seu presente e futuro, procurando incluir socialmente, possibilitando o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho, existindo a necessidade de recriar a própria escola. De acordo com a BNCC (2018):

¹³ Será estudado os desafios do ensino de Filosofia no Ensino Médio como parâmetro para a aplicação da proposta *Educação para o Pensar*, tendo em vista que a BNCC não apresenta em seus componentes curriculares a disciplina de Filosofia no Ensino Fundamental, embora os sistemas de ensino possuam autonomia e podem optar em oferecer a disciplina no Ensino Fundamental.

Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluído, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular (BRASIL, 2018, p. 462).

Deve-se ter presente que as juventudes não são homogêneas, e sim, entes que se caracterizam por múltiplas dimensões que precisam ser respeitadas e levadas em consideração de que elas formam uma sociedade ou comunidade. Percebendo que estas são participativas ativas, dinâmicas e diversas, necessitando ser autônomas e críticas no mundo, já que estão em constante participação social, devem estar presentes nas decisões dos rumos do futuro. Por isso a necessidade de organizar currículos, ensinamentos e aprendizagens que levem em consideração a juventude nos seus projetos de vida. Portanto:

[...] cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis. Para acolher as juventudes, as escolas devem proporcionar experiências e processos intencionais que lhes garantam as aprendizagens necessárias e promover situações nas quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes (BNCC, 2018, p. 463).

Em vez de tornar os jovens repetidores de conhecimentos já produzidos, o mundo deve lhes ser apresentado com a possibilidade de investigar e construir conhecimentos novos e que os habilite a intervir criticamente nos aspectos sociais, produtivos, ambientais e culturais. Para que seja promovida a educação integral nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, estes devem ser construídos através da convicção de que todos são capazes de desenvolver o aprendizado além das suas possibilidades, construir aprendizagens sintonizadas e de interesse dos estudantes dando sentido às aprendizagens no desenvolvimento das capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, e também na promoção de atitudes cooperativas e propositivas no enfrentamento dos desafios da sociedade.

O texto da BNCC lembra que os projetos pedagógicos e currículos devem ser estruturados de maneira que os estudantes possam desenvolver competências de forma ativa, crítica, criativa e responsável num mundo do trabalho cada dia mais complexo e imprevisível. Reafirma-se assim que o trabalho modifica a natureza e transforma a cultura nos diversos contextos, relacionando a teoria e a prática, caracterizado pelo intenso uso de tecnologias avançadas, os jovens encontrarão profissões que até então não existem, por isso a necessidade de formação rápida e imediata.

Dentro da perspectiva de construção de uma cidadania, em que o estudante aprimora sua perspectiva como pessoa humana, entende-se que se deva valorizar a não violência e o diálogo, requisitos básicos para que haja respeito entre as diferentes opiniões, e a dignidade do outro, combatendo a discriminação, incentivando a participação política e social, e baseando-se na justiça social, na solidariedade e na sustentabilidade, visando construir projetos pessoais e coletivos. Também, ressalta-se o compromisso com os fundamentos científico-tecnológicos da produção de conhecimentos, através das diferentes áreas do conhecimento, “a compreensão e a utilização dos conceitos e teorias que compõem a base do conhecimento científico, e dos procedimentos metodológicos e suas lógicas” (BRASIL, 2018, p. 466), continuar a aprender e aprimorar o próprio conhecimento, na sua utilização, comunicação e disseminação.

Nesse sentido, a diversidade mostra-se importante, prevendo a construção de currículos flexíveis, permitindo construir itinerários formativos diversificados, em que, com a exceção dos componentes obrigatórios, o estudante poderá escolher aquilo que é de interesse e necessário a ele. Para isso, segundo a BNCC (2018) a substituição do modelo único de currículo do Ensino Médio, por um modelo diversificado e flexível torna-se necessário, segundo a Lei nº 13.415/2017 que alterou a LDB, estabelece, no Art. 36, que:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional.

Valorizando a perspectiva juvenil que a BNCC aponta aos diferentes itinerários formativos, o qual é suposto como um aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a formação técnica profissional, para atender as necessidades dos estudantes. Para isso é imprescindível que os sistemas de ensino, as redes de escolas e as escolas coloquem a juventude a dialogar com o contexto social ao qual pertencem, para realmente saber qual é a necessidade.

As competências gerais orientam tanto as aprendizagens essenciais, quanto os itinerários formativos ofertados. O fato de juntar dois ou mais componentes do currículo, a fim de compreender melhor e transformar uma realidade complexa, não exclui necessariamente as disciplinas, suas especificidades historicamente construídas, mas implica no fortalecimento

dessas, bem como sua contextualização visando sua apreensão e intervenção na realidade e construindo uma integração entre os conhecimentos.

Na BNCC as áreas de conhecimento possuem competências específicas, as quais orientam a construção dos itinerários formativos de cada área. Elas são articuladas com as competências específicas do Ensino Fundamental e com suas adequações para o Ensino Médio. Também são descritas habilidades para cada competência específica ao longo da etapa, além das habilidades específicas de Língua Portuguesa e Matemática, as quais são componentes obrigatórios ao longo do Ensino Médio.

Na área de Ciências Humanas, a qual nos interessa particularmente, no Ensino Fundamental:

[...] define aprendizagens centradas na análise, comparação, interpretação e construção de argumentos, por meio da utilização de conceitos e recursos fundantes da área. No Ensino Médio, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas amplia essa base conceitual e, mantendo referência às principais categorias da área, concentra-se na análise e na avaliação das relações sociais, dos modelos econômicos, dos processos políticos e das diversas culturas (BRASIL, 2018, p. 471).

Reafirmando as competências gerais da BNCC, o conjunto de competências e habilidades específicas do Ensino Médio pretende amparar o sistema de ensino e as escolas, a fim de construir os currículos e propostas pedagógicas diversificadas. Então:

[...] a BNCC do Ensino Médio não se constitui no currículo dessa etapa, mas define as aprendizagens essenciais a ser garantidas a todos os estudantes e orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas, seja no que diz respeito ao âmbito específico da BNCC, seja no tocante à organização e à proposição de itinerários formativos (BRASIL, 2018, p. 471).

As escolas e sistemas de ensino devem construir seus currículos e propostas pedagógicas sempre na perspectiva da necessidade de formação e demandas apresentadas. Diante disso, “[...] os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 471). Essa flexibilidade deve ser encarada obrigatoriamente pelos sistemas de ensino e as escolas de todo o Brasil. Dada a oportunidade da escola planejar a partir dessa base, é preciso desmontar com a visão das disciplinas fragmentadas e substituí-las por aspectos mais globalizantes e complexos. A BNCC sugere que sejam feitos: Laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos, núcleos de criação artística, ou seja, há possibilidades para desenvolver diversos e diferentes modos de articulação entre conhecimentos, o que favorece o protagonismo dos estudantes.

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na etapa do Ensino Médio, integra as disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia; propõe ampliação e aprofundamento dos conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental, orientado por uma educação ética, entendendo esta como:

[...] juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos (BRASIL, 2018, p. 547).

A Base no Ensino Fundamental se concentra na tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças com o Outro, das relações familiares e dos diferentes espaços e tempos da sociedade, pautados pela noção de indivíduos e sociedade. Na proposta da BNCC para o Ensino Médio, essas questões são ampliadas e aprofundadas. Segundo ela, não ocorre apenas uma ampliação na capacidade cognitiva, mas também, na lista de conceituação, e na capacidade de articular informações e conhecimentos:

O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração. Por esse motivo, dentre outros, os jovens intensificam os questionamentos sobre si próprios e sobre o mundo em que vivem, o que lhes possibilita não apenas compreender as temáticas e conceitos utilizados, mas também problematizar categorias, objetos e processos. Desse modo, podem propor e questionar hipóteses sobre as ações dos sujeitos e, também, identificar ambiguidades e contradições presentes tanto nas condutas individuais como nos processos e estruturas sociais (BRASIL, 2018, p. 547-548).

Esta área deve desenvolver a capacidade do estudante “[...] estabelecer diálogos entre os indivíduos, grupos sociais, e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas” (BRASIL, 2018, p. 548). Para isso propõe habilidades para que os estudantes tenham domínio de conceitos e metodologias dessa área de conhecimento. Dado que:

As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos (BRASIL, 2018, p. 548).

Diante disso, há a possibilidade dos estudantes construírem argumentos e hipóteses a partir de dados obtidos por fontes confiáveis e sólidas. Uma vez que o diálogo seja construído,

há a percepção e a necessidade da criticidade diante dos aspectos científicos como também das informações que circulam nas mídias, pondo em prática a dúvida sistemática, aprimorando a conduta humana. Segundo a BNCC (2018):

[...] a identificação de uma questão, a realização de recortes e a interpretação de fenômenos demandam uma organização lógica, coerente e crítica para a elaboração das hipóteses e para a construção da argumentação em torno das categorias selecionadas. Nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, analisar, relacionar, comparar e compreender contextos e identidades são condições para conhecer, problematizar, criticar e tomar posições (BRASIL, 2018, p. 548-549).

A necessidade de aprender a indagar se torna o ponto de partida para uma reflexão crítica. E essa é uma das funções desta área de conhecimento. Segundo a BNCC, uma pergunta bem elaborada juntamente com a dúvida sistemática, qualificam a conduta humana.

É importante mobilizar recursos didáticos em diferentes linguagens, valorizar o trabalho de campo, voltar-se para práticas cooperativas. Podem haver diversos meios e modos, mas todos voltados a conhecer o próprio Eu e reconhecer o Outro através do enfrentamento e do diálogo.

No que se refere os desafios da aprendizagem, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de acordo com a proposta da BNCC do Ensino Médio (2018) está organizada, tematizando e problematizando, com algumas categorias fundamentais à formação. São elas: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e, política e trabalho. Essas categorias, acessam conceitos, dados e informações que permitem ao estudante atribuir sentidos aos conhecimentos da área, utilizando-os de forma crítica no dia a dia, no grupo e em toda a sociedade.

Na categoria tempo e espaço é possível identificar contextos em circunstâncias variadas de continuidade, mudanças e rupturas, bem como as semelhanças e diferenças em cada cultura, as razões e os motivos que levam a conformidade da sociedade e da cultura. Nesta concepção, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), é fácil enunciar a diferença, complexo é explicar a lógica que produziu a diversidade.

Portanto, analisar, comparar e compreender diferentes sociedades, sua cultura material, sua formação e desenvolvimento no tempo e no espaço, a natureza de suas instituições, as razões das desigualdades, os conflitos, em maior ou menor escala, e as relações de poder no interior da sociedade ou no contexto mundial são alguns dos principais desafios propostos pela área para o Ensino Médio (p. 551).

No decorrer das épocas, o tempo adquiriu diversas concepções e significados, sendo imprescindível que os estudantes desenvolvam habilidades a fim de refletir sobre isso. Já o entendimento de espaço compreende além das cartografias, mas também as dimensões

históricas e culturais, as quais adquirem papel significativo no desenvolvimento de uma sociedade.

A categoria de território e fronteira, é bastante ampla. Território compreende-se além da concepção de superfície terrestre, onde encontram-se todos os bens de subsistência, mas nele há limites políticos e administrativos e todas suas relações de poder. Expressam-se diversidades das relações sociais e permitem juízos analíticos. O conceito de fronteira, além de expressar uma cultura, divisão de grupos, organizações e confrontos entre civilizações, também é historicamente construído. As cidades estão repletas de territorialidade, nas questões econômicas, sociais e culturais. Além disso, existem fronteiras de pensamento que envolvem os conhecimentos e práticas das mais diferentes sociedades e culturas. Portanto, o estudo desta concepção deve fazer o estudante de Ensino Médio, obter facilidade em compreender os processos marcados por esta categoria, a fim de potencializar mudanças e transformações no lugar onde vive.

A categoria de indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética, procura responder a indagação socrática: o que é o ser humano? Na procura da natureza do ser humano, sabe-se que este é um ser político, e por mais que tenha suas singularidades, é capaz de se organizar em sociedade e se governar. Segundo a BNCC (2018):

A sociedade, da qual faz parte o indivíduo, consiste em um grupo humano, ocupante de um território, com uma forma de organização baseada em normas de conduta responsáveis por sua especificidade cultural. Na construção de sua vida em sociedade, o indivíduo estabelece relações e interações sociais com outros indivíduos, constrói sua percepção de mundo, atribui significados ao mundo ao seu redor, interfere e transforma a natureza, produz conhecimento e saberes, com base em alguns procedimentos cognitivos próprios, fruto de suas tradições tanto físico-materiais como simbólico-culturais (BRASIL, 2018, p. 553).

A concepção de natureza, permite compreender as diferentes formas de organização e estruturação de uma sociedade, necessitando aprender em sociedade a imensa teia de relação a qual faz ser quem somos. Nesta relação se constrói a cultura com o intuito de cultivar saberes, práticas e costumes em determinado grupo e local, a partir de códigos de comunicação e comportamentos, sendo que o indivíduo tornou-se complexo nessas transformações sociais. Este, sofre com a mudança de concepção da organização política e de individualização, resultante da sociedade capitalista. A ética, resultante das questões culturais, sociais e individuais, precisa mobilizar os estudantes no diálogo, alimentando o respeito, a convivência, promovendo o bem comum e defendendo os direitos humanos.

O reconhecimento do Outro, de uma nova cultura, é fundamental na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tornando-se um dos primeiros passos para a formação de novos protagonistas na construção de novos conhecimentos e na prática ética. A compreensão das diferentes formas de vivências torna os estudantes indivíduos mais críticos e autônomos, passíveis de transformação social.

Enfim, a última categoria se refere à política e trabalho, sendo que a primeira ocupa uma posição central dentro da área, já que discute o bem comum, as formas de organização da sociedade, dentre outras, e trabalha com saberes imprescindíveis aos estudantes:

A política está na origem do pensamento filosófico. Na Grécia Antiga, o exercício da argumentação e a discussão sobre os destinos das cidades e suas leis estimularam a retórica e a abstração como práticas necessárias para o debate em torno do bem comum. Esse exercício permitiu ao cidadão da pólis compreender a política como produção humana capaz de favorecer as relações entre pessoas e povos e, ao mesmo tempo, desenvolver a crítica a mecanismos políticos como a demagogia e a manipulação do interesse público. A política, em sua origem grega, foi o instrumento utilizado para combater os autoritarismos, as tiranias, os terrores, as violências e as múltiplas formas de destruição da vida pública (BRASIL, 2018, p. 556).

Com o debate político, especialmente na contemporaneidade, é possível perceber a vasta área que esta possibilita para a compreensão do momento atual. A BNCC fornece, assim, uma ótima oportunidade para a ampliação da visão responsável à sociedade. Já a categoria do trabalho, incorporada pelas mais diversas perspectivas, deve sempre levar em consideração a relação sujeito/trabalho nas suas diferentes concepções, incluindo as transformações através das novas tecnologias na perspectiva trabalho e produção. Essa possibilidade de ampliação de visão de mundo permite que se desenvolvam a sensibilidade, a autocrítica e a criatividade, tornando os sujeitos mais éticos com valores como a liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.

Essas categorias foram um pressuposto para que com as competências gerais da Educação Básica, juntamente com as da área de Ciências Humanas do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na mesma área, seja possível garantir competências específicas, com suas respectivas habilidades a serem alcançadas.

As competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio, são:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles (BRASIL, 2018, p. 559).

Nesta competência o estudante amplia sua capacidade de elaboração de hipóteses e composição de argumentos, discute circunstâncias históricas, operacionaliza conceitos, linguagens e narrativas, e favorece o protagonismo individual e coletivo.

Quadro 4 - Habilidades da Competência Específica 1

| HABILIDADES | |
|--------------|---|
| (EM13CHS101) | Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. |
| (EM13CHS102) | Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. |
| (EM13CHS103) | Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.). |
| (EM13CHS104) | Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço. |
| (EM13CHS105) | Identificar, contextualizar e criticar as tipologias evolutivas (como populações nômades e sedentárias, entre outras) e as oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/sensibilidade, material/virtual etc.), explicitando as ambiguidades e a complexidade dos conceitos e dos sujeitos envolvidos em diferentes circunstâncias e processos. |
| (EM13CHS106) | Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. |

Fonte: BRASIL (2018).

2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder (BRASIL, 2018, p. 561).

Pretende-se, com esta competência, comparar e avaliar a ocupação do espaço, as fronteiras e os agentes responsáveis pelas transformações, já que estas são envolvidas por uma série de negociações e conflitos, igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão.

Quadro 5 - Habilidades da Competência Específica 2

| HABILIDADES | |
|--------------|---|
| (EM13CHS201) | Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais e culturais. |
| (EM13CHS202) | Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas das sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais. |
| (EM13CHS203) | Contrapor os diversos significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas como civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo e cidade/campo, entre outras. |

| | |
|--------------|--|
| (EM13CHS204) | Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas. |
| (EM13CHS205) | Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis. |
| (EM13CHS206) | Compreender e aplicar os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, entre outros, relacionados com o raciocínio geográfico, na análise da ocupação humana e da produção do espaço em diferentes tempos. |

Fonte: BRASIL (2018).

3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global (BRASIL, 2018, p. 562).

Esta competência analisa os paradigmas das diferentes sociedades e povos, nas apropriações por estes no âmbito “[...] da natureza, extração, transformação e comercialização de recursos naturais, suas formas de organização social e política, as relações de trabalho, os significados da produção de sua cultura material e imaterial e suas linguagens” (BRASIL, 2018, p. 562). Além disso, pretende analisar a cultura de massa e juvenis, compreendendo os significados de objetos da indústria cultural, dos instrumentos publicitários, das novas tecnologias e do consumismo.

Quadro 6 - Habilidades da Competência Específica 3

| HABILIDADES | |
|--------------|---|
| (EM13CHS301) | Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção e descarte (reuso e reciclagem) de resíduos na contemporaneidade e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental e o consumo responsável. |
| (EM13CHS302) | Analisar e avaliar os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais e o compromisso com a sustentabilidade. |
| (EM13CHS303) | Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas a uma percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo. |
| (EM13CHS304) | Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, e selecionar aquelas que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável. |
| (EM13CHS305) | Analisar e discutir o papel dos organismos nacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis. |
| (EM13CHS306) | Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos econômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta. |

Fonte: BRASIL (2018).

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades (BRASIL, 2018, p. 563).

Na referida competência, o objetivo é compreender o significado do trabalho em diferentes sociedades, de acordo com as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais que regem a dinâmica de mercado e produzem efeitos nos jovens e às futuras gerações.

Quadro 7 - Habilidades da Competência Específica 4

| HABILIDADES | |
|--------------|--|
| (EM13CHS401) | Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços e contextos. |
| (EM13CHS402) | Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica. |
| (EM13CHS403) | Caracterizar e analisar processos próprios da contemporaneidade, com ênfase nas transformações tecnológicas e das relações sociais e de trabalho, para propor ações que visem à superação de situações de opressão e violação dos Direitos Humanos. |
| (EM13CHS404) | Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens e as gerações futuras, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais. |

Fonte: BRASIL (2018).

5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos (BRASIL, 2018, p. 564).

Nesta competência com a prática da reflexão, adquirida da construção de um pensamento filosófico, “[...] permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos” (BRASIL, 2018, p. 564). Nesse sentido, é importante abordar circunstâncias da vida cotidiana, que permitem reflexões sobre as condutas que até então eram naturalizadas, percebendo as desigualdades e preconceitos nas atitudes políticas do dia a dia.

Quadro 8 - Habilidades da Competência Específica 5

| HABILIDADES | |
|--------------|---|
| (EM13CHS501) | Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade). |
| (EM13CHS502) | Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais. |
| (EM13CHS503) | Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. |
| (EM13CHS504) | Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas. |

Fonte: BRASIL (2018).

6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 565).

Para o exercício da cidadania, nesta competência específica, pretende-se tratar de linguagens políticas, as quais fizeram e ainda fazem parte do dia a dia, diante da perpetuação e transformações ao longo do tempo, necessitando que estas sejam interpretadas de acordo com cada momento da história. É importante perceber e identificar as demandas político-sociais das diferentes sociedades e grupos sociais, na relação da violência física e simbólica, e na ampliação dos Direitos Humanos.

Quadro 9 - Habilidades da Competência Específica 6

| HABILIDADES | |
|--------------|--|
| (EM13CHS601) | Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual. |
| (EM13CHS602) | Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania. |
| (EM13CHS603) | Compreender e aplicar conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.) na análise da formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas. |
| (EM13CHS604) | Conhecer e discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação. |
| (EM13CHS605) | Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens. |

Fonte: BRASIL (2018).

Dessa maneira, a proposta *Educação para o Pensar* de Matthew Lipman, quando analisada e enfrentada diante das necessidades pela BNCC do Ensino Médio, encontra espaço para potencializar a etapa referida. Ela aprimora a relação entre as competências e habilidades, dando condições para que estas sejam desenvolvidas e praticadas.

A nova estruturação proposta pela BNCC para a etapa do Ensino Médio dissolve a disciplina de Filosofia, o que torna problemática a inserção de um pensar filosófico, o qual ajudaria a potencializar um pensamento crítico aos estudantes.

O pensar de ordem superior, as habilidades cognitivas, o diálogo investigativo e/ou a *Comunidade de Investigação*, ambos pilares da proposta *Educação para o Pensar*, põem em outra perspectiva a própria educação, pois qualifica a experiência do aluno na sua organização, construção e criação do pensamento. Habilita-o a desenvolver um bem pensar, requisito mínimo

para o desenvolvimento da democracia. Promove o pensar crítico e criativo, expandindo as habilidades cognitivas de investigação, raciocínio, organização de informações e tradução.

Já que a proposta é trabalhar com solução de problemas, os mesmos são solucionados por um pensar crítico e criativo, dentro de um pensar complexo. Essa necessidade é característica fundamental para a implementação de um pensar de ordem superior, pilar fundamental da proposta de Lipman. A proposta da nova BNCC, alimentada por uma ideia de interdisciplinaridade, frente as competências e habilidades, mostra-se interessante como teoria, já que procura ser menos técnica, quando se refere ao direcionamento exclusivo das disciplinas.

Segundo Kohan (1998), com o currículo de filosofia para crianças proposto por Lipman, os estudantes de 13-17 anos, que atualmente compreendemos como a etapa do Ensino Médio, trabalhariam os temas da estética, filosofia social e política, com as novelas *Satie* e *Marcos*. Em *Satie*, os temas propostos são: ficção, fato, cuidado, imaginação, rima, beleza, comunicação, conteúdo, forma, possibilidades, descrição, explicação, sintético, analítico, poesia, escrita, amor, amizade e sentido. Esses desenvolveriam as habilidades tendo a percepção estética em vista: o sentido, a harmonia, a unidade, a complexidade, a expressividade, a textualidade. Na novela *Marcos*, para desenvolver as habilidades, visando a investigação social e política, temos: praticar a democracia, ser solidário, respeitar as regras, reconhecer e exercer direitos, dar e pedir razões. São propostos os temas: esperança, solidariedade, comunidade, justiça, crime, imparcialidade democracia, vontade geral, discriminação, educação, regra da maioria, direitos das minorias, relações amorosas, ciúmes, igualdade de gêneros, trabalho, emprego, alienação e liberdade.

Tratando-se do ensino de filosofia no Ensino Médio atual, o qual foi dissolvido dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na nova proposta da BNCC, e a possibilidade de incorporação da proposta *Educação para o Pensar*, nas competências gerais da BNCC, encontramos aspectos elementares que direcionam a autorização de entrada da proposta de Lipman dentro da BNCC: aprender e colaborar na construção de uma sociedade, justa, democrática e inclusiva; o exercício da investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade, investigação de causas, elaboração de hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções; compreender de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais exercendo protagonismo; formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões; exercer a empatia, o diálogo, os conflitos, a cooperação.

Já nas competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que no momento é a que nos interessa, encontramos, nessas competências, os seguintes aspectos: frente à questões políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais, compreender e

posicionar-se criticamente; analisar as relações das sociedades; as relações de produção; combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos e democráticos, inclusivos e solidários, respeito aos direitos humanos; participar dos debates públicos, de forma consciente e qualificada, respeitando os outros, e exercendo a cidadania. Neste último somente consegue participar de um debate quem possui habilidades para tal. Diante disso, demonstra-se a proposta *Educação para o Pensar*, possibilita o desenvolvimento de diversos desafios educacionais que se pretende enfrentar pela nova proposta da BNCC.

No que se refere às habilidades específicas presentes na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, apresentadas anteriormente nos quadros com sua respectiva competência específica, se espera que os estudantes as garantam e assegurem-nas como aprendizagens essenciais; a *Educação para o Pensar*, por estar implicada na promoção das diferentes habilidades esperadas, potencializa todas elas. Dentre elas destacam-se a necessidade de: analisar, comparar, identificar, discutir, elaborar hipóteses, contextualizar, criticar, caracterizar, avaliar, comparar, aplicar, problematizar, debater, relacionar e fundamentar aspectos como as diferentes narrativas e circunstâncias, ambiguidades e complexidades, práticas sociais éticas, as transformações e impactos tecnológicos e científicos, hábitos e práticas humanas, os direitos humanos, os fundamentos éticos das diferentes culturas, formação do sujeito, desigualdades e preconceitos dentre outros, que paralelamente à visão da filosofia constituem questões que devem ser incorporadas e trabalhadas com os estudantes, para que esses possam construir uma visão política, social, ambiental, econômica e cultural equilibrada, ou seja, humana.

Dado que as disciplinas de Português e Matemática serão trabalhadas nos três anos do Ensino Médio, e as demais disciplinas trabalhadas de forma interdisciplinar, aponta-se claramente, uma organização do setor empresarial voltada ao mercado de trabalho na tentativa de engessar os currículos, direcionando para essas duas áreas específicas. Segundo Ferretti (2018), o desenvolvimento por competência se volta muito para o empresariado, ou seja, para a produção. É de interesse destes que os estudantes saibam fazer, que possam ampliar seu conhecimento, mesmo sem poder refletir a respeito dos aspectos históricos, culturais e políticos.

Em vista disso, a formação do jovem volta-se para a aplicação do conhecimento, e não na formação do próprio conhecimento. As competências, constituídas com uma visão generalizada, abordam pontos interessantes, mas esquece-se de dizer como serão abordadas tais ideias. Ainda conforme Ferretti (2018), os diferentes termos usados na BNCC, mais especificamente no que se refere as competências, tais como cidadania, sujeito crítico e ético, criativo, podem ser interpretados de diferentes formas. Como são amplos e genéricos, as dificuldades apresentarão aquilo que não está escrito.

A valorização das disciplinas obrigatórias de Português e Matemática mostra claramente o foco nas avaliações de larga escala. Fala-se em qualidade, mas refere-se a essas duas disciplinas como centrais, sendo que a área de Ciências Naturais também é considerada por algumas avaliações nacionais a área mais prejudicada e enfraquecida é a das Ciências Humanas. Mas isso não é o problema maior. Segundo Ferretti (2018) os itinerários formativos da educação profissional estão voltados para uma instrumentalização da própria formação. Uma vez instrumentalizada esta formação, empobrece a própria formação profissional e abre campo para o setor privado participar dentro dela. É oportuno dizer que as áreas e itinerários sofrerão modificações conforme a possibilidade que a escola tem para ofertar, ou seja, dependerão de uma série de fatores, resultando assim uma disparidade muito grande entre formações em escola de elites e em escolas da classe trabalhadora.

Outro aspecto da instrumentalização da BNCC é a flexibilidade e resiliência que esta representa, tanto no currículo e nos itinerários, como também na formação psicológica e cognitiva voltada a flexibilidade. Isso demonstra um forte vínculo com o setor empresarial, no que se refere ao seu cotidiano de organização do trabalho, contratação e reformas trabalhistas apresentam. A flexibilidade nos conteúdos dar-se-á através da interdisciplinaridade. Pois bem, esquece-se que os professores necessitam urgentemente uma formação adequada para tal, caso contrário, isso não acontecerá.

As competências trabalham muito com a ideia da aplicação do conhecimento. Sendo assim, questiona-se se o estudante conseguirá se apropriar realmente do conhecimento proposto individualmente pelas disciplinas. Com o trabalho focado nos problemas que enfrentam e que enfrentarão, conteúdos ou conhecimentos podem deixar de ser estudados. Esta aplicação do conhecimento é interessante às empresas, pois, põe o jovem a trabalhar cedo. Muda-se o foco de dar as possibilidades para o ingresso numa universidade, mas capacitá-lo tecnicamente, mesmo sendo uma capacitação fraca e superficial.

Portanto, não é modificando verticalmente que se proporcionará uma experiência educacional significativa. A ordem correta é da base para o topo, sendo este o exercício da democracia. E não é, infelizmente, o que está acontecendo com a construção da BNCC. A reforma deveria acontecer através de um diálogo aberto e sério com toda a comunidade educacional e não da maneira como está sendo imposta pelo governo. Ainda, deveria-se reformar com a valorização dos professores, uma formação continuada qualificada, com implementação de laboratórios, salas de aulas interativas, dentre outras estruturas que realmente capacitariam uma educação de qualidade. Entretanto, a bandeira levantada pelo governo atual não é a mesma levantada pelos jovens e pela sociedade que se preocupam não apenas em

capacitar para o mercado de trabalho, mas na construção de um sujeito capaz de pensar, discutir e transformar a realidade.

5 CONCLUSÃO

A investigação teve como principal objetivo apreciar a atualidade da proposta *Educação para o Pensar*, de Matthew Lipman, que, desenvolvendo o pensamento crítico e criativo buscou potencializar habilidades cognitivas diante dos desafios complexos, plurais e tecnológicos da sociedade contemporânea. Ela pretendeu responder, recorrendo a fontes de natureza bibliográfica e documental, a seguinte pergunta: a proposta *Educação para o Pensar*, continua se mostrando promissora para enfrentar os desafios educacionais na atualidade? Norteados por esta questão, procurou-se desenvolver adequadamente a presente pesquisa, com o desdobramento em três partes: na primeira, contextualizou a experiência pedagógica de Dewey, a experiência como valor educativo e a trajetória intelectual de Lipman; na segunda, foram expostos os pilares do programa, com o pensar de ordem superior, as habilidades cognitivas, o diálogo investigativo, a Comunidade de investigação, e a *Educação para o Pensar* e o currículo escolar; e, na terceira, por fim, analisou a atualidade desses pilares, frente aos desafios educacionais contemporâneos tendo como fundamento o documento da BNCC.

A experiência pedagógica de Dewey, a qual foi um dos embasamentos teóricos de Matthew Lipman, mostra que possuímos experiências educativas propulsoras de aprendizagem, porém ainda possuímos experiências deseducativas que, por uma série de fatores, não ajudam na busca de sentido e não possuem conexão com a vida real dos estudantes. Em relação à experiência como valor educativo, foram apontados paradigmas a serem enfrentados, mudanças necessárias e o tipo de educação que se pretende construir a partir desta. Matthew Lipman teve uma trajetória intelectual importante neste aspecto, desenvolvendo a proposta de *Educação para o Pensar*, por isso foi incluída sua formação e a criação da proposta, sua disseminação em âmbito mundial, incluindo o movimento no Brasil.

Foram expostos os pilares que sustentam a proposta lipmaniana. Primeiramente o pensar de Ordem Superior, pois é aquele que possibilita toda a fundamentação da proposta. Neste, defende-se que a educação é construída por meio do processo contínuo, capacitando o pensamento crítico, criativo e complexo, que viabiliza um bem pensar com fundamento e boas razões. Posteriormente, o desenvolvimento das habilidades cognitivas que o programa promove, seja a habilidade de investigação, raciocínio, organização de informações e a tradução que alimentam a proposta lipmaniana. Ressaltou-se o pilar do diálogo investigativo, o qual promove a passagem do paradigma padrão da prática normal para o paradigma reflexivo da prática crítica, isto é, o diálogo é o princípio metodológico orientador de todo o processo. O diálogo investigativo é materializado naquilo que Lipman chamou de *comunidade de*

investigação, a qual, também é responsável pela estimulação das habilidades de pensamento. Ademais, destacou-se que a proposta *Educação para o Pensar* poderá ser praticada se esta conseguir ser incorporada no currículo escolar.

A dimensão filosófica da proposta *Educação para o Pensar*, é caracterizada e divide-se por temas e áreas da filosofia que são necessárias para a formação filosófica do indivíduo, a qual Lipman não esteve desatento. São temas atuais que devem estar em constante investigação. Apresentados aos estudantes por meio das novelas filosóficas desenvolvidas por Lipman e colaboradores, buscou-se demonstrar como essa possibilita o início da compreensão filosófica pelas crianças e como o programa possui uma continuidade durante as etapas de ensino subsequentes. Esta se desenvolve pela discussão filosófica e é pensada e construída com a interação dos estudantes e a habilidade do professor em dirigi-las. E, por fim, foi analisada a atualidade da proposta de ensino de filosofia frente a proposta da Base Nacional Comum Curricular, na etapa do Ensino Médio, frente a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, já que a disciplina de Filosofia encontra-se diluída dentro desta.

A proposta da BNCC mostrou diversos aspectos que tornam a *Educação para o Pensar*, promissora para enfrentar os desafios educacionais por ela apresentados. Frente às competências gerais destaca-se: aprender e colaborar na construção de uma sociedade, justa, democrática e inclusiva; o exercício da investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade, investigação de causas, elaboração de hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções; compreender de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais exercendo protagonismo; formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões; exercer a empatia, o diálogo, os conflitos, a cooperação. Nas competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas enfatiza-se: compreender e posicionar-se criticamente frente à questões políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais; analisar as relações das sociedades; as relações de produção; combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos e democráticos, inclusivos e solidários, respeito aos direitos humanos; participar dos debates públicos, de forma consciente e qualificada, respeitando os outros, e exercendo a cidadania.

A atual situação da educação em níveis nacionais, especialmente a Educação Básica no Brasil, demonstra que existem poucas contribuições e perspectivas de desenvolvimento de um ensino de filosofia para promover uma *Educação para o Pensar*. Sabe-se que a Educação Básica é regida, entre outros documentos, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que possibilita uma referência a ser seguida em todo o território nacional. Ele possui conteúdos rígidos e fechados que não permitem muita flexibilidade e adaptação para as

diferenças regionais e culturais do Brasil, por mais que estes tenham a possibilidade de serem incluídos com uma certa porcentagem no curricular escolar conforme a cultura local.

Com a nova readequação da BNCC não se trabalha a partir de conteúdos, o que se caracterizava por ser uma forma muito técnica e disciplinar, mas sim a partir de solução de problemas, o que permite uma caracterização interdisciplinar. Num primeiro momento isso parece ser interessante, afinal se constrói uma perspectiva interdisciplinar quando se percebe esta importância de se trabalhar com a solução de problemas, e não com aquilo que já está acabado e pronto. Todavia, quando se pensa na solução de problemas, o pensamento crítico, criativo e complexo assumem uma significância muito grande, por isso da necessidade de uma implementação da proposta *Educação para o Pensar*.

A elaboração da proposta da nova BNCC teve um grande envolvimento da comunidade em sua elaboração, no entanto, não se confirma esse envolvimento na última versão. A mesma, além de não considerar diversas contribuições pertinentes de professores para esta versão, não buscou um diálogo democrático com os próprios componentes da Comissão. O documento “A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectiva” (AGUIAR; DOURADO, 2018) faz algumas denúncias e considerações interessantes e pertinentes sobre algumas ideias por detrás desse documento.

A rapidez da publicação e aprovação da proposta BNCC referente ao Ensino Fundamental, excluindo a etapa do Ensino médio, são pontos criticados pelos autores do documento (AGUIAR; DOURADO, 2018). Existe uma tendência para implementação de políticas educacionais ocupando lugares estratégicos e de disputa¹⁴. A nova BNCC, “Impacta de forma direta as políticas direcionadas aos currículos escolares, à formação de profissionais de educação, bem como os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino” (p. 7). Não foi o objetivo da presente investigação enfrentar este problema; entretanto, fica claro que existe uma tendência que se apresenta de forma bastante acentuada na reformulação do novo Ensino Médio. Consequentemente, a diluição de disciplinas nesta reforma, por mais que a ideia da realização de uma interdisciplinaridade esteja presente na BNCC (BRASIL, 2018), enfraquece a proposta da formação humana.

¹⁴ A falta de um diálogo democrático para assegurar a qualidade educacional, afronta os princípios de gestão democrática, por apresentar lacunas e incompletudes. Falsa ideia de que seguindo os mesmos objetivos as aprendizagens serão garantidas, ocultando as desigualdades sociais associadas à educação. Negam a experiência das escolas e individuais são diferentes. O currículo começa a ser regido por avaliações nacionais e internacionais acreditando que educação seja somente isso. Falta de valorização docente, mercantilização, controle dos trabalhos dos professores em sala de aula – responsabilizar os professores pelo desempenho dos alunos, conteúdos únicos mínimos, currículo e avaliação, enfoque curricular tecnicista, falta de articulação entre as diferentes modalidades, ausência de uma educação que possa criar um ser humano (cidadão).

Em nosso país, no advento da ditadura militar, a partir dos anos 60, a disciplina de Filosofia havia ficado fora do currículo escolar, pois seu ensino era considerado uma ameaça às autoridades que estavam no comando político. Em seguida, a disciplina volta a ser de relevante importância na educação básica e obrigatória no Ensino Médio. Entretanto, nesta nova proposta da Base Nacional Comum Curricular (2018), pelas novas propostas pelo governo atual, a disciplina da Filosofia volta a enfraquecer, embora, após muita luta e insistência havia sido reconquistada.

A necessidade da formação dos professores é um dos aspectos importantes para a elaboração da proposta *Educação para o Pensar*. Esta requer uma atenção especial, pois somente assim será possível implementar a proposta lipmaniana. Além de possibilitar esta formação inicial, é importante que se construa sempre uma formação continuada de acompanhamento e orientação, na troca de experiências e de estudo. Além disso, na concepção deweyana entende-se que os professores devem ser capazes de orientar o aluno por meio da experiência que ele possui. Por isso da necessidade de este ter uma formação adequada para sua atividade de docente, possibilitando sempre revisitar sua prática pedagógica para que a mesma seja adequadamente aplicada.

Talvez a proposta *Educação para o Pensar* não solucione todos os problemas, mas temos certeza de que ela fará muito para que se construa um embasamento educacional importante para a autonomia e emancipação intelectual do estudante. Não há perspectiva de encarar o futuro sem a possibilidade de ser um agente de mudança. A educação não deve focalizar única e exclusivamente a formação rápida e imediata do uso de tecnologias para o mercado de trabalho, que atualmente tanto se privilegia. A prática filosófica em sala de aula, não só no ensino médio mas desde a Educação Infantil, deve existir, para que o aluno se torne agentes participativos, autônomos e emancipados, protagonistas de seu próprio modo de pensar. Então, a proposta *Educação para o Pensar* ainda se mostra promissora para enfrentar os desafios educacionais da atualidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

BINI, Elena. O desenvolvimento das habilidades do pensar na educação infantil. In: FÁVERO, Altair Alberto; CASAGRANDA, Edison Alencar (Orgs.). *Diálogo e aprendizagem: orientações teórico-metodológicas do ensino de filosofia com crianças*. Passo Fundo: UPF, 2001. p. 89-116.

BRASIL, *Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 10 de jun. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em 2 jun. 2018.

DANIEL, Marie-France. Pressupostos filosóficos e pedagógicos de Matthew Lipman e suas aplicações. In: LELEUX, Claudine (org.). *Filosofia para Crianças: O modelo de Matthew Lipman em discussão*. Porto Alegre: Artmed, 2008a. p. 32-52.

DELORS, J. [et al.]. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília, DF.: MEC: UNESCO, 1998.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. 2 ed. Coleção Atualidades Pedagógicas – Vol. 131. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

FÁVERO, Alcemira Maria. As estratégias de diálogo na prática filosófica: elementos metodológicos necessários à educação para o pensar. In: FÁVERO, Altair Alberto; CASAGRANDA, Edison Alencar (Orgs.). *Diálogo e aprendizagem: orientações teórico-metodológicas do ensino de filosofia com crianças*. Passo Fundo: UPF, 2001. p. 65-88.

FERRETTI, Celso. *A BNCC e a reforma do ensino médio conduzem a um empobrecimento da formação*. Mai. 2018. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-bncc->

e-a-reforma-do-ensino-medio-conduzem-a-um-empobrecimento-da-formacao>. Acesso em: 7 jul. 2018.

KOHAN, Walter Omar. Sugestões para implementar a filosofia com crianças. In: KOHAN, Walter Omar; WAKSMAN, Vera (Orgs.). *Filosofia para crianças na prática escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1998. p. 85-112.

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para Crianças (O que você precisa saber sobre...)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina. Editora Planta, 2004.

LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. 3 ed. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew; OSCANYAN, Frederick S.; SHARP, Ann Margaret. *A filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew. *Natasha: diálogos vygotkianos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIPMAN, Matthew. Como nasceu Filosofia para Crianças? In: KOHAN, Walter Omar; WENSCH, Ana Míriam (Orgs.). *Filosofia para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Vol. I. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 21-27.

LIPMAN, Matthew. Reforçar o Raciocínio e o julgamento pela filosofia. In: LELEUX, Claudine (org.). *Filosofia para Crianças: O modelo de Matthew Lipman em discussão*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 17-29.

SHARP, Ann Margareth; SPLITTER, Laurance J. *Uma Nova Educação: A comunidade de investigação na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

SILVEIRA, Renê José Trentin. *A filosofia vai à escola?: contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

TONIETO, Carina. A prática dialógica na comunidade de investigação: possibilidades de uma educação para o pensar. In: FÁVERO, Alcemira Maria et al. *Diálogo e Investigação: perspectivas de uma educação para o pensar*. Passo Fundo: Méritos, 2007. p. 19-42.

WUENSCH, Ana Míriam. Notas para uma história do movimento *Filosofia para Crianças no Brasil*. In: KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Míriam (Orgs.). *Filosofia para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Vol. I. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 43-83.

CIP – Catalogação na Publicação

M178a Madaloz, Marcos Antonio Martinelli
A atualidade da proposta educação para o pensar de
Matthew Lipman diante das políticas para o ensino de
filosofia / Marcos Antonio Martinelli Madaloz. – 2018.
93 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
de Passo Fundo, 2018.

1. Educação – Filosofia. 2. Crianças e filosofia.
3. Política pública. 4. Educação e estado. 5. Educação de
base. 6. Diálogos. 7. Métodos de estudo. I. Fávero, Altair
Alberto, orientador. II. Título.

CDU: 37.015.3

Catalogação: Bibliotecária Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364