

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**RITA DE CASSIA DE CAMPOS ANDERY**

**FILOSOFIA NA ESCOLA: UMA CONTRIBUIÇÃO  
NECESSÁRIA PARA UM ESPAÇO REFLEXIVO E  
DEMOCRÁTICO**

**POUSO ALEGRE - MG**  
**2015**

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**RITA DE CASSIA DE CAMPOS ANDERY**

**FILOSOFIA NA ESCOLA: UMA CONTRIBUIÇÃO  
NECESSÁRIA PARA UM ESPAÇO REFLEXIVO E  
DEMOCRÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Vale do Sapucaí como requisitos parciais à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sônia Aparecida Siquelli

**POUSO ALEGRE – MG**  
**2015**

## **CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

Certificamos que a dissertação intitulada **"FILOSOFIA NA ESCOLA: UMA CONTRIBUIÇÃO NECESSÁRIA PARA UM ESPAÇO REFLEXIVO E DEMOCRÁTICO"** foi defendida, em 04 de agosto de 2015, por **RITA DE CÁSSIA DE CAMPOS ANDERY**, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 98006960, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Prof.ª, Dr.ª. Sônia Aparecida Siquelli  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Orientadora



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



Prof. Dr. José Luis Sanfelice  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Examinador

**DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL**

Dedico este meu título de Mestre em Educação especialmente ao meu esposo Augusto que, como sempre, continua me constituindo, me apoiando e me incentivando rumo ao conhecimento e à sua busca, para me tornar uma pessoa melhor a cada dia. A você, meu amor incondicional.

Aos meus filhos, Ana Elisa e Augusto Cesar, que souberam compreender meus momentos de tensão e minhas ausências durante este processo, todo o meu carinho e meu amor de mãe zelosa.

## AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro lugar, porque até aqui permitiu que eu vivesse para realizar um sonho e entendesse cada vez mais que: “ Tudo posso naquele que me fortalece”.

À minha mãe Jô e ao meu pai Layrton, que oraram por mim incessantemente para que eu não esmorecesse em nenhum momento.

Aos meus filhos, Augusto Cesar e Ana Elisa, que com sabedoria perceberam os momentos de tensão e me fizeram sorrir e gargalhar na tentativa de amenizar as angústias vividas neste processo.

Em memória de meus sogros, Maria de Lourdes Ribeiro Andery e Paulo Gabriel Andery, presentes em meus pensamentos e no meu coração a cada passo que dou em minha vida, por todos os ensinamentos, incentivos, amor e exemplos que deixaram. Como eu gostaria que estivessem aqui...

À minha amiga e companheira de outras histórias, Rosy Amaral Silva Ribeiro, minha gratidão eterna pelo apoio e incentivo, mostrando-me que mesmo depois de nove anos afastada da educação eu ainda era capaz.

À minha orientadora e mestra, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Aparecida Siquelli (Univás), pelos momentos de ensinamentos, pela minha constituição como mestra, pelos momentos de descontração e leveza, e pela amizade, carinho, apoio, paciência, dedicação e competência.

Ao Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro (UEL), pela colaboração na caminhada deste trabalho, pela parceria e companheirismo nos momentos de reflexão, pela disponibilidade e atenção, e por ser fonte de inspiração.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela Dias dos Anjos (Usf), pelas contribuições no exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. José Luís Sanfelice (Unicamp/Univás), pela valiosa presença neste momento.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Helena Fernandes (Univás), por me apresentar a forma memorialística de escrever constituindo-me como autor-pessoa.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane Machado (Unicid), pelos ensinamentos, amizade e carinho dispensados à minha pessoa.

Às professoras do Mestrado em Educação pela formação.

Aos amigos Daniella Vieira, Aline Gonçalves, Glória Figueiredo, Gilmar Miranda, Claudia Carvalho, Jasielle Silva, Kamila Vilella, Juliana Chiarini, Denise Segura, Camila Zucarelli e Sandro Passos, pela amizade, pelos momentos de descontração, pelas risadas, companheirismo e torcida.

Aos funcionários da secretaria do Curso de Mestrado em Educação da Univás pela atenção dispensada neste período.

*A Filosofia está, por assim dizer, em ângulos retos com as outras disciplinas, de modo que juntas, como urdidura e trama, se interpenetram e se entrelaçam até produzirem um tecido sem costuras.*

LIPMAN

ANDERY, Rita de Cassia de Campos. **Filosofia na escola:** uma contribuição necessária para um espaço reflexivo e democrático. 2015. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIVÁS, Pouso Alegre, 2015.

## **RESUMO**

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer, analisar e discutir a importância da Filosofia enquanto disciplina, através da experiência com o programa Educação para o Pensar no Ensino Fundamental da rede pública do município de Piranguinho, situado no Sul de Minas Gerais. De natureza filosófica e dialética, a pesquisa pretendeu, a partir da construção do referencial filosófico, estabelecer as bases do diálogo entre os dados empíricos coletados na rede municipal de ensino de Piranguinho-MG e os conceitos de educação democrática e reflexiva de Dewey (1979a; 1979b) e de Educação para o Pensar e Comunidade de Investigação de Lipman (1990; 1995; 1997). O foco na pesquisa foi do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental em Piranguinho-MG, movido pelas questões: Como a Filosofia, a educação reflexiva e democrática podem ser elementos relevantes para a formação das crianças? O ser democrático se forma só depois que o aluno passou pela escola ou este ser democrático é uma construção diária, é um modo de vida que o professor deve criar na sala de aula, por meio da experiência de vida, para que esse aluno vá incorporando esses procedimentos da democracia? A metodologia empregada foi de natureza dialética, de cunho qualitativo, observando que os dados apresentados em gráficos e porcentagens foram de natureza colaborativa para melhor entendimento da realidade analisada. Entende-se que a Educação para o Pensar promove uma educação transformadora, crítica, democrática, considerando a criança e o adolescente como seres atuantes, pensantes e agentes transformadores capazes de filosofar. Para isto foi realizada uma coleta de dados através da aplicação de questionário com questões abertas à rede educacional. Pela análise do material coletado foi possível conhecer o perfil docente, sua concepção filosófica, seu entendimento do ensino de Filosofia, levantando-se categorias que permitiram compreender os conhecimentos reais que compõem o trabalho com a Filosofia na rede, e como a Filosofia, a educação reflexiva e democrática vêm se tornando elementos relevantes para a formação das crianças. Pôde-se verificar então que o ser democrático vem se formando numa construção diária na sala de aula através da comunidade de investigação com crianças e adolescentes dessa faixa etária.

**Palavras-chave:** Educação para o Pensar. Comunidade de Investigação. Filosofia. Educação Democrática.

ANDERY, Rita de Cassia de Campos. *Philosophy at school: a necessary contribution to a reflective and democratic space*. 2015. 82 f. Dissertation (Master of Education), UNIVÁS, Pouso Alegre, 2015.

## **ABSTRACT**

*This research had the purpose of knowing, analyzing and discussing the importance of Philosophy while subject through the experiences with the program Education for Thought in public schools in the city of Piranguinho – MG, located in the south of Minas Gerais State. Philosophical and dialectical, the research intended to establish the basis for a dialogue between the empiric data collected in those public schools and the concepts of democratic and reflexive education elaborated by Dewey (1979a; 1979b), and Education for Thought and Investigative Community elaborated by Lipman (1990; 1995; 1997). The focus comprehended the whole Elementary School years and the questions were: How can Philosophy, reflexive education and democracy be relevant elements in the education of children? The democratic being is formed only after the student attended school or is it a daily construction, a way of life that the teacher must create in the classroom, through the experience of life, so that this student incorporate those procedures of democracy? The methodology was dialectic, qualitative, and the data of the graphics and percentages were collaborative for a better understanding of the analyzed reality. Education for Thought is a transforming, critical and democratic education, considering the child and the teenager as active beings, who think, transform and are capable of philosophize. A data collect was done through the application of a questionnaire with open questions. It was possible to know the profile of the teachers, their philosophical conception, their understanding of the teaching of Philosophy and how this subject is becoming an important element in the education of children. The democratic being is formed in a daily basis in the classroom through the investigative community with children and teenagers.*

**Key-words:** Education for Thought. Investigative Community. Philosophy. Democratic Education.



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Formação inicial dos participantes da pesquisa .....	54
Gráfico 2 Ano de conclusão da graduação .....	54
Gráfico 3 Formação em pós-graduação dos participantes da pesquisa.....	56
Gráfico 4 Participação em programas de formação continuada .....	57
Gráfico 5 Qual projeto de formação continuada .....	57
Gráfico 6 Tempo de docência.....	58
Gráfico 7 Situação funcional .....	59

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa

CBFC - Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IFEP - Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar

IPEC - Instituto de Pesquisa em Educação e Cultura

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional

NEPHEB - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ética, Política e História da Educação Brasileira

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNAIC - Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNVÁS - Universidade do Vale do Sapucaí

USF - Universidade São Francisco

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I - MEMORIAL DE FORMAÇÃO - UMA COLCHA DE RETALHOS CONSTRUÍDA DA URDIDURA E DA TRAMA DA MINHA PRÓPRIA HISTÓRIA COMO EDUCADORA</b> .....	16
<b>CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO FILOSÓFICA E EDUCAÇÃO PARA O PENSAR</b> .....	23
2.1 Uma das bases de Lipman - John Dewey e seu pensar reflexivo dentro de uma educação democrática .....	25
2.2 Lipman e a questão dinâmica da democracia e autonomia .....	33
2.3 Do contraponto apresentado por Silveira para a possibilidade de uma educação para o pensar dentro das bases de Lipman .....	35
<b>CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE LIPMAN - UM ESPAÇO INVESTIGATIVO DIALÓGICO</b> .....	39
3.1 Comunidade de investigação – um caminho para uma educação reflexiva e democrática .....	41
3.2 O trabalho de Lipman na formação do pensamento multidimensional .....	45
<b>CAPÍTULO IV - PIRANGUINHO-MG: UMA EXPERIÊNCIA COM FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E EDUCAÇÃO PARA O PENSAR.</b> .....	50
4.1 Escolha e aplicação do instrumento de pesquisa .....	52
4.2 Coleta de dados, categorização e análise - perfil docente .....	53
4.3 Coleta de dados, categorização e análise - concepção filosófica .....	59
4.4 Coleta de dados, categorização e análise - ensino de filosofia .....	65
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	70
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	73

**ANEXOS**..... 76

ANEXO A - Questionário aos professores do ensino fundamental

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

ANEXO C - Parecer Consubstanciado do CEP

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa concentrou o seu objeto de estudo em torno do tema Educação para o Pensar<sup>1</sup>, do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental, objetivando comprovar a importância do programa de Lipman nesse nível de ensino, conhecer se há no Ensino Fundamental de Piranguinho/MG conhecimentos reais dos conteúdos que compõem o Programa de Filosofia para Crianças e Jovens, refletir e problematizar, a partir das possibilidades encontradas, sobre a maneira de desenvolver a aprendizagem da reflexão filosófica e democrática com crianças e adolescentes dessa faixa etária. Teve como base uma das metodologias de ensino e aprendizagem utilizada para trabalhar com o desenvolvimento do pensar dos alunos fundamentando-se no trabalho desenvolvido por Matthew Lipman, que estruturou uma forma concreta de emprego de uma Educação para o Pensar/Filosofia para Crianças, e, ainda, responder aos seguintes questionamentos: Como a Filosofia, a educação reflexiva e democrática podem ser elementos relevantes para a formação das crianças? O ser democrático se forma só depois que o aluno passou pela escola ou este ser democrático é uma construção diária, é um modo de vida que o professor deve criar na sala de aula, por meio da experiência de vida, para que esse aluno vá incorporando esses procedimentos da democracia?

A pesquisa partiu do pressuposto de que a educação brasileira formou alunos para obediência, não havendo no currículo da educação básica conteúdos ou disciplinas que formassem alunos críticos, argumentativos e com atitudes de enfrentamento diante do conhecimento e dos problemas do cotidiano.

Quanto à metodologia empregada, foi de natureza filosófica e dialética, de cunho qualitativo, observando que os dados apresentados em gráficos e porcentagens foram de natureza colaborativa, para melhor entendimento da realidade analisada.

A hipótese deste trabalho repousa sobre o entendimento de que, por meio da Educação para o Pensar, é possível alcançar uma educação transformadora, crítica, reflexiva e democrática, considerando a criança e o adolescente como seres atuantes, pensantes e agentes transformadores capazes de filosofar.

Segundo Lipman (1990), Educação para o Pensar caracteriza-se pelo ato de filosofar, de espantar-se, admirar-se, questionar, refletir, analisar as coisas e a própria existência, num processo racional. Caracteriza-se também pelo pensamento genuíno que amadurece na medida

---

<sup>1</sup> Este termo, cunhado por Lipman (1990; 1995), filósofo norte americano do século XX, nos mostra que a Educação para o Pensar almeja a formação da autonomia do pensar nos alunos e acredita que o trabalho com a filosofia é um caminho para despertar a consciência e a prática do mesmo. O trabalho da Educação para o Pensar caracteriza-se pelo estímulo à reflexão, desvinculando-se do ensino-aprendizagem como emprego meramente conteudista da educação.

em que somos capazes de perceber as forças que nos atingem e impulsionam a certos comportamentos, uma vez que, dentre todos os seres vivos, apenas o ser humano tem senso e consciência moral de seus atos, ou seja, tem capacidade de distinguir o certo do errado. Em nosso cotidiano, deparamo-nos com situações que nos levam a refletir moralmente. Estamos sempre emitindo juízos de valor diante de coisas, situações e pessoas. Durante toda a sua vida o homem busca incessantemente conhecer sua identidade, sua própria existência e o sentido de querer se educar, estando continuamente exposto ao ato de filosofar. Como nos leva a refletir Buzzi (1991), a Filosofia, ao mesmo tempo em que age fora de nós, também está intrínseca em nosso ser.

O capítulo I, intitulado Memorial de formação – uma colcha de retalhos construída da urdidura e da trama da minha própria história como educadora, mostra a concretização das minhas memórias com as experiências de formação, bem como algumas memórias de chão de escola obtidas com o Programa de Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar como motivadoras desta pesquisa.

O capítulo II, mostra a Educação Filosófica e a Educação para o Pensar como caminhos possíveis à reflexão e à democracia, e conceituaram-se as semelhanças e diferenças entre a Filosofia, a Educação Filosófica e a Educação para o Pensar, tendo em vista ser este um ponto que frequentemente gera questionamentos sobre a possibilidade de se ensinar Filosofia para crianças. Conceituamos a reflexão sob o ponto de vista de vários autores para chegarmos ao entendimento de como Dewey, que é uma das bases de Lipman, trata e conceitua o pensamento reflexivo dentro de uma educação democrática; feito isso, passamos para a questão de como Lipman trata a questão dinâmica da democracia e sua autonomia. Trouxemos também o contraponto apresentado por Silveira (1998), que se mostrou contrário à metodologia de Lipman, na tentativa de mostrar a “discussão”, o embate entre os autores, tendo como preocupação perceber, sobretudo, as contradições existentes.

O capítulo III apresenta a metodologia criada pelo próprio Lipman a partir de um ideário de educação fundamentado pelo Programa de Filosofia para Crianças, com o intuito de levá-las a pensar filosoficamente em sala de aula através da comunidade de investigação, trabalhando o pensamento multidimensional e o desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Neste sentido, Lipman (1995):

Destaca que a comunidade de investigação, em certo sentido, é uma aprendizagem conjunta e, portanto, um exemplo do valor da experiência partilhada. Mas, em outro sentido, representa a exaltação da eficiência do processo de aprendizagem, visto que os alunos que acreditaram que toda aprendizagem significava aprender sozinho, descobriram que podem também utilizar a experiência das outras pessoas e beneficiar-se dela (p. 348).

O capítulo IV descreve como Lipman (1990) construiu o entendimento sobre comunidade investigativa e formação dos professores, e como este deveria ser feito pelo mesmo processo a que os alunos foram submetidos ao vivenciar uma comunidade de investigação, e assim a importância desse entendimento na categorização e análise dos dados dentro da formação dos professores sob o ponto de vista qualitativo. Para Lipman (1990), a formação de professores necessita desenvolver métodos que levem seus educadores a comprometer-se com a investigação dialógica, examinar e reexaminar suas ideias e ainda trabalhar o respeito aos alunos. Partindo dessa preocupação, analisar o perfil dos docentes, sua concepção filosófica e seu entendimento sobre o ensino de Filosofia foi uma das possibilidades de conhecer a formação de cada um e conhecer até que ponto essa formação docente influencia a forma de conceber Filosofia - Educação - Pensamento, na tentativa de ajuda na busca das respostas aos questionamentos da pesquisa: Como a filosofia, a educação reflexiva e democrática podem ser elementos relevantes para a formação das crianças? O ser democrático se forma só depois que o aluno passou pela escola ou este ser democrático é uma construção diária, é um modo de vida que o professor deve criar na sala de aula, por meio da experiência de vida, para que esse aluno vá incorporando esses procedimentos da democracia? Assim realizou-se a pesquisa a partir da experiência que acontece no Ensino Fundamental da rede pública do município de Piranguinho-MG.



## CAPÍTULO I

### MEMORIAL DE FORMAÇÃO - UMA COLCHA DE RETALHOS CONSTRUÍDA DA URDIDURA E DA TRAMA DA MINHA PRÓPRIA HISTÓRIA COMO EDUCADORA

*Não nasci marcado para ser um professor assim (como sou). Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.*

*FREIRE*

Apresento aqui a concretização das minhas memórias com as experiências de formação e as de chão de escola obtidas com o Programa de Filosofia para Crianças - Educação para o Pensar como motivadoras desta pesquisa e que me constituíram como educadora na urdidura e na trama do tecer da minha própria história, e que se tornaram relevantes frente às observações da banca de qualificação da dissertação diante do valor da temática Filosofia na escola: uma contribuição necessária para um espaço reflexivo e democrático, e ainda a sua importância, que nos leva a pensar a educação de um modo geral. Por este motivo narro...

Benjamin (1987, p. 9) afirma que “o narrador, [...] em sua narrativa, não está interessado em transmitir o ‘puro de si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. ‘Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele’”.

Benjamin (1987, p. 37) afirma sobre a memória que “o importante para o autor que rememora não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração”, e é com este “tecido” que (re)construo minha colcha em cima de minhas reflexões e a alinhavo em minhas (re)interrogações, (re)significados, (re)conhecimentos, (re)aproximações, (re)invenções das experiências vividas que me permitiram tecer até aqui uma vida cheia de significados.

Segundo Prado e Soligo (2007):

Como toda narrativa autobiográfica, o memorial é um texto em que o autor faz um relato de sua própria vida, procurando apresentar acontecimentos a que confere o *status* de mais importantes, ou interessantes, no âmbito de sua existência. [...] É uma marca, um sinal, um registro do que o autor considera essencial para si mesmo e que supõe ser essencial também para os seus ouvintes/leitores (p. 6).

Reforçando, Prado e Soligo (2007) ainda citam que o memorial de formação:

Possibilita a emergência de um conjunto de conhecimentos advindos da ação, de um conjunto de conhecimentos advindos da formação e a inter/ação de ambos. [...] Gênero narrativo que objetiva promover a reflexão do professor/educador sobre sua prática e profissão, o Memorial de Formação tem sido empregado na última década como escrita reflexiva e formativa em diferentes contextos escolares e acadêmicos. Sua escrita é para o professor exercício de narrar a vida e a profissão, no encontro consigo mesmo e com o/s outro/s, com a vida e a vida da profissão (p. 59).

Segundo Passeggi (2008, p. 126), “a escrita do memorial é um processo de pesquisa/formação, que permite aos atores/autores historicizar suas aprendizagens, sua formação e seus saberes, ao reinventá-los, percebê-los, clarificá-los”.

Minha formação não se deu dentro de um caminho “normal” como na vida de um estudante comum, mas começou a ser constituída depois da chegada de Augusto em minha vida, no ano de 1981. No decorrer de minha narração, o leitor poderá ver claramente essa constituição onde aos poucos os incentivos foram tomando conta do meu ser.

Escola Estadual Sinhá Moreira, Santa Rita do Sapucaí-MG, matriculada e com tudo pronto, lembro-me de cada detalhe daquele ano de 1984, início do 1º ano de magistério. O uniforme estilo normalista me encantava: saia de tergal azul marinho, camisa branca de poliéster com mangas pufe, meias três quartos brancas e sapato mocassim preto. Começava aí a minha constituição como educadora.

Primeiro dia de aula, fantástico, espetacular. O dia começa às 7 (sete) horas da manhã com a apresentação da diretora e início das aulas; logo em seguida fui tomada por um misto de perplexidade e surpresa. Seis aulas por dia, sendo que naquela segunda-feira o horário era composto pelas seguintes disciplinas: 2 (duas) aulas de Física, 2 (duas) aulas de Química e 2 (duas) aulas de Matemática. Entrei em pânico num primeiro momento, pois vinha fugindo dessas disciplinas, mas rapidamente percebi que fugir não era mais o caminho; restava-me, portanto, mudar de atitude e encarar o que viria pela frente.

Foi a partir desse momento que me situei e me assumi como educadora em constituição. Abri-me ao novo e me permiti. Conheci os educadores que para mim passariam a ser mestres. Chegaram com sua grande especialização no assunto, capazes muito mais do que simplesmente dar aulas; caminhavam com seus pupilos e despertavam neles o amor pelos conteúdos, dividindo suas experiências.

Enquanto narro tais fatos, daqui em diante tentarei me distanciar como autor-pessoa e passarei a me assumir como autor-criador, sendo eu o sujeito que recorta e reordena esteticamente os eventos da minha própria vida, vida de autor-pessoa, parafraseando Bakhtin (2003).

A partir de 1984 até os dias de hoje, todos meus professores tornaram-se narradores, tornaram-se figuras constituídas entre os mestres e os sábios. E com Bakhtin (2003) aprendi que, como narradora, posso recorrer ao acervo de toda uma vida, uma vida que não inclui apenas a minha própria experiência, mas que em grande parte comunga a experiência alheia, onde o que falamos e escrevemos implica em assumir uma posição em relação ao outro, acabando assim por nos constituir.

Aquele ano foi tecido em cima de descobertas e aprendizagens que me marcaram até os dias atuais. Passei a gostar e a entender tudo do qual fugia e adquiri uma verdadeira afeição e carinho pelas disciplinas novas que chegavam. Apaixonei-me por Didática, pela professora Marita, minha grande inspiração, lembro-me como se fosse hoje, e assim meu querer dentro da educação tomou novo sentido.

No ano de 1985, cursando o 2º ano de magistério no Colégio Pouso Alegre de 1º e 2º Graus, voltei para minha cidade e dei continuidade ao curso. Começou o contato com as crianças e minha paixão aumentou.

No ano de 1986, cursando o 3º ano de magistério, envolvida totalmente com a vida docente, estágios e práticas, começava meus ensaios de planejamentos e aulas, e cada vez mais me sentia parte daquele todo. De repente, fui ceifada daquele sistema, retirada abruptamente da convivência dos que me eram caros. Um acidente automobilístico me levou à (re)construção. Nossas vidas às vezes apresentam rupturas, rupturas essas que mudam nossos caminhos e nosso modo de pensar, obrigando-nos a (re)significar, (re)inventar o já vivido. Naquele momento, encontrava-me suspensa, suspensa do meu próprio ser, e 30 (trinta) dias ficaram totalmente perdidos, desvanecidos da minha existência, que tento aqui mostrar de uma forma talvez poética, na tentativa de amenizar as agruras, e espero que o autor-criador aqui ajude o leitor a compreender também o autor-pessoa dentro dessa (re)significação.

Augusto, que a essa altura já era meu noivo, continuava me incentivando. Ele e minha mãe Jô foram fundamentais na minha (re)constituição, e o processo docente que eu vivia naquele momento se deu às avessas. De educadora passei a educanda em todos os sentidos, e nesse ponto houve uma inversão do paradigma vivido até então.

A partir desse momento minha vida se transformou; totalmente recuperada e com os incentivos de Augusto, fui retomando e vivendo coisas novas. Encorajada por todos voltei a estudar e, em 1989, retomei o 3º ano de magistério na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Caetano de Campos, na Consolação. Já casada, eu morava em São Paulo, e estudar no Caetano era uma honra. Lá aprendi muitas coisas e conheci Lucinda, professora de Antroposofia que resgatou dentro de mim algumas coisas que tinham se perdido em 1986. Desenhávamos, pintávamos, escrevíamos as cantigas de roda que cantaríamos com as

crianças, além de cantá-las e dançá-las diversas vezes. Trabalhávamos as letras góticas com caneta de pena e nanquim, aprendemos a caminhar sobre a barra fixa de olhos fechados, buscando assim o nosso equilíbrio de dentro para fora. Sem dúvida, Lucinda constituiu-me, preparou-me para a próxima ruptura, mesmo sem saber, apesar de que, por diversas vezes, me perguntei: Será que ela não sabia mesmo?

Aquele ar de “maga” me instigava e nunca saiu da minha memória. Engraçado, hoje encontrei aquele mesmo ar novamente; ele não me instiga mais, outra professora, outro tempo, mas possui a mesma importância: a de me constituir dentro das minhas (re)interrogações.

Catani *et al.* (2000) afirma:

Que Freud havia demonstrado o caráter dinâmico da memória e das fronteiras sempre móveis que separam a memória do esquecimento, e na libertação que se encerra na possibilidade de o indivíduo tanto recuperar memórias reprimidas como elaborar um sentido diverso para o passado pessoal. Ao mesmo tempo, ao expor a teoria da sedução, havia esboçado também o conceito de posteridade: o fato de o passado ser constituído e continuamente reconstruído a partir de uma problemática do presente (p. 23).

Sobre esse ponto, Benjamin (*apud* CATANI *et al.*, 2000) encontrou escora para afirmar nas suas teses sobre a história que enquanto a adivinhação do futuro paralisa, a reflexão sobre o passado liberta o presente. É isso: meu passado, neste momento, liberta meu presente através de (re)aproximações, (re)significações e construção do novo.

Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Cásper Líbero, 1994, Bragança Paulista. Após intervalo para a maternidade, voltei a cursar o 4º ano de magistério. Nessa escola me formei, e foi muito significativa a minha passagem por lá, pois foi onde conheci e me interessei pelo meu objeto de pesquisa. Dalva, minha professora de Sociologia e Filosofia, comentou sobre um filósofo chamado Lipman que desenvolvia um trabalho de Filosofia para crianças - Educação para o Pensar, e informou que em breve haveria um curso em São Paulo para quem se interessasse pelo assunto. Com dois filhos pequenos, na época com 4 (quatro) e 3 (três) anos, aquilo me pareceu muito instigante.

Terminei o magistério em 1995 e imediatamente comecei a fazer diversos cursos de capacitação. Em 1996 comecei a cursar Pedagogia e, simultaneamente, iniciei minha capacitação em Filosofia para Crianças - Educação para o Pensar. Entre os anos de 1996 a 2000 capacitava-me em um ritmo de dois a três cursos por ano no programa de Lipman, e minha constituição como educadora/pensadora se fortalecia a cada dia.

Nesse sentido, minhas memórias são colocadas como um saber transformador, que articula e legitima os conhecimentos produzidos nas práticas compartilhadas com diferentes

interlocutores em diferentes contextos e espaços que passei a ocupar como professora. Os episódios destacados aqui revelam os significados que dão sentido aos meus fazeres e saberes pedagógicos, num movimento onde o vivido é reinventado a partir das vivências que tenho.

Entre 1997 e 2000 implementei o Programa de Filosofia em três escolas da cidade de Bragança Paulista onde eu trabalhava como professora de Educação para o Pensar. O processo era ativo e dinâmico em todas elas; alunos, professores, funcionários, coordenadores, diretores, todos envolvidos numa construção de diálogos, reflexões, (re)significações, (re)conhecimentos, (re)aproximações, (re)invenções, em busca de suas (re)construções e (re)interrogações.

Essa busca tornou-se uma força motriz no coletivo, desembocando no Iº Colóquio de Educação para o Pensar: “Filosofar dialogando emoções e razões”, no ano de 2000, colóquio que aconteceu a partir do programa de Lipman, na cidade de Bragança Paulista, no auditório da Universidade São Francisco (USF), com a presença de todas as escolas envolvidas e seus diretores, alunos do curso de Pedagogia e estudiosos da área que compareceram para contribuir, entre eles o Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri e o Prof. Dr. José Auri Cunha. Os alunos fizeram apresentações, colocaram suas opiniões, questionaram e foram questionados, debateram, dialogaram, ouviram atentamente, se envolveram. O colóquio, acontecido no ano de 2000, foi bastante significativo para todos os envolvidos e alimentou a continuidade do nosso trabalho.

Lembro-me como se fosse hoje... Tarde quente, toca o sinal, entro na sala e os alunos da 4ª série, atual 5º ano, me esperam com um ar diferente; ávidos, queriam se colocar todos ao mesmo tempo. Notei que alguma coisa acontecera entre eles. Relataram que Pedro tinha trazido uma novidade... Por um minuto senti uma curiosidade que ia além: Seria aquele o momento tão esperado por mim, onde a busca pelo conhecimento ultrapassaria os muros da escola? Organizamo-nos em uma roda, todos de mãos levantadas, comecei indagando: “O que Pedro tem de tão interessante?” Ele então tirou de sua mochila o livro “O Mundo de Sofia”, romance escrito por Jostein Gaarder. Fiquei surpresa, pois todos queriam lê-lo, todos queriam conhecer a história que Pedro comentara. A partir desse momento a curiosidade deles estava aguçada em vários sentidos e as semanas seguintes foram de muitas descobertas. A avidez que demonstravam nos levou a uma conversa com os pais, que também estavam envolvidos no processo, pois participavam de reuniões quinzenais onde vivenciavam as mesmas experiências de seus filhos, na tentativa de fazê-los entender as indagações que surgiriam em suas casas. Com a autorização dos pais todos adquiriram o livro. Esse momento foi extremamente significativo para minha constituição como professora/pensadora, pois levou-me

a muitas reflexões, e como se não bastasse, esse movimento acabou “contaminando” as outras escolas, o que levou nosso trabalho a outro nível.

Dentre tantas questões implícitas que permeiam a elaboração deste memorial e desta dissertação, a meu ver, as que identificam o modo como o texto foi pensado e organizado estão pontuadas entre passado e presente, e na busca de tantas (re)significações torna-se impossível que o autor-pessoa em muitos momentos não se assuma.

Nosso trabalho se estendeu até 2004, quando outros desafios mudaram os caminhos novamente. Nove anos afastada da educação, mas com uma postura entronizada e sendo lembrada o tempo todo pelos filhos, que foram alunos de Educação para o Pensar dos 6 aos 12 anos, e continuavam mostrando como aqueles momentos os constituíram também. Meus filhos deram continuidade aos seus estudos, e quando começaram a prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pude ver claramente que ter um raciocínio lógico bem desenvolvido pode fazer toda a diferença na vida de um jovem. A partir daí retomamos de forma mais objetiva nossas conversas sobre Educação para o Pensar dentro de casa e de como isto vinha fazendo diferença dentro do processo pelo qual passavam.

No ano de 2013, incentivada por uma amiga, retornei aos estudos acadêmicos, agora no curso de Mestrado. Mesmo afastada de tudo que vivi e que construí na minha vida de professora/pensadora, todas aquelas questões internas que nunca me abandonaram e estavam adormecidas vieram à tona. Com o Mestrado e a pesquisa surgiram novos caminhos; hoje sou professora/pensadora inserida em uma faculdade que pretende colocar essa disciplina em sua grade curricular do curso de graduação em Pedagogia. Essa parceria tem o objetivo de gerar cursos de formação, extensão e, futuramente, pós-graduação. Também desenvolvo, como orientadora, um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) - A importância da filosofia/educação para o pensar na educação infantil e no ensino fundamental: desenvolvendo seres reflexivos e dialógicos, que tem como piloto a implementação na Rede Municipal de Educação de Santa Rita do Sapucaí-MG.

Percebendo todo esse movimento, lendo o que foi registrado no capítulo II e relembro que houve na história da educação brasileira um período em que a Filosofia fez parte do currículo da educação básica em muitas escolas, verifica-se que no momento atual vivemos um período de indefinição quanto ao assunto. Por este motivo esta pesquisa se justifica, pois, na realidade brasileira, o movimento por uma educação filosófica/reflexiva não ocorreu somente com a entrada do Programa de Matthew Lipman no Brasil. Paulo Freire também tentou, outros tentaram e continuam existindo tentativas; por esse motivo voltei meu olhar para Piranguinho-MG, que é uma realidade tão próxima de nós, na busca de um espaço

reflexivo e democrático. E talvez através dessa realidade eu consiga dar resposta a alguns questionamentos que trago hoje em dia: Como a Filosofia, a educação reflexiva e democrática podem ser elementos relevantes para a formação das crianças? O ser democrático se forma só depois que o aluno passou pela escola ou este ser democrático é uma construção diária, é um modo de vida que o professor deve criar na sala de aula, através da experiência de vida, para que esse aluno vá incorporando esses procedimentos da democracia?

Foram inúmeras as inquietações que marcaram tanto a produção textual do memorial quanto da dissertação, e que indicaram, ainda, a necessidade de partilhar com os leitores os momentos que assinalaram o ato de transpor para a linguagem escrita as memórias relativas à minha formação profissional.

Benjamin (1987, p. 221) afirma que “a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito”.

Benjamin (1987, p. 14) ainda coloca que “a narrativa não pode dar um único passo além daquele limite em que, escrevendo na parte inferior da página a palavra fim, convida o leitor a refletir sobre o sentido de uma vida”.

Então, em meu caso, relatar experiências, rever o passado com os olhos do presente como educadora, pedagoga, professora, pesquisadora, estudante, pensadora, em função das experiências que vivi foram os fatores que permitiram a construção de minha colcha até aqui e que continuará sendo alinhavada.

## CAPÍTULO II

### EDUCAÇÃO FILOSÓFICA E EDUCAÇÃO PARA O PENSAR

*O caso em questão é o pensar crítico. Questioná-lo quanto ao seu valor é provocar este tipo de resposta: O pensar crítico melhora a capacidade de raciocínio e a democracia requer cidadãos raciocinantes, portanto, o pensar crítico é um meio necessário se nossa meta for uma sociedade democrática.*

LIPMAN

A Filosofia trazida ao mundo pelos filósofos gregos, era produto da indagação humana, conduzida pela perplexidade e admiração diante da natureza dos problemas. Num contexto histórico onde todas as explicações dos fenômenos da natureza giravam em torno do mundo místico e divino, surge o questionamento racional dessa forma de se conceber tais explicações: a Filosofia, denominada sabedoria ou amante do saber.

Observa-se que, desde as origens da tradição platônica, a Filosofia preocupa-se em tratar de assuntos que abarcam questões sociais, históricas, políticas, os quais caracterizam a vida humana e suas relações. Reale e Antiseri (2006) reportam que a Filosofia esteve atrelada à ciência como complemento na Grécia antiga; porém, após a revolução científica do século XVII, houve uma ruptura desses saberes. As ciências passam a ocupar-se e especializar-se em objetos específicos de estudo e a Filosofia passa a estudar a totalidade do saber e da prática do homem. Ela passa a abordar a reflexão crítica e global do conhecimento e ação humana, dirigindo-se diretamente ao pensamento, atitude e autonomia do homem na sua individualidade, coletividade, sociedade e mundo.

Reale e Antiseri (2006) também afirmam que, aos poucos, a Filosofia caracteriza-se como o âmago do pensamento humano, do seu fazer-se ser e estar no mundo. Ela representa uma relação especial entre pensamento e realidade; não é apenas um ato de recolher o real na luz dos conceitos e ideias, significa também um ato de compromisso e inquietação diante delas, devendo, portanto, atuar sobre elas.

A Filosofia é entendida pelo senso comum como uma atividade contemplativa, reflexiva e extenuante do pensar sobre a vida, porém sem grande importância para a vida prática e intervenção na realidade. No meio educacional os alunos a entendem como um mundo à parte dedicado apenas ao estudo sobre algum modelo filosófico; já para alguns



professores de outras áreas ela passa a ser vista na maioria das vezes como uma disciplina figurativa do currículo. Para a sociedade elitizada ela representa uma ameaça aos ditames do poder e por isso deve manter-se no meio, porém com inúmeras restrições. A maior prova disso foi que a Filosofia, como disciplina, permaneceu por um longo período de tempo afastada do currículo como já vimos no capítulo anterior, fragmentada em alguns quesitos de valores morais e éticos para manter a ordem vigente. Quando aparece como campo próprio de disciplina denominada Filosofia no ensino médio, realiza o trabalho de transmitir conteúdos e explicar pensamentos de filósofos.

Mas pensar num mundo pós-moderno, onde o conhecimento é entendido como produto de construção e reconstrução, abre espaço para que a Filosofia seja entendida de outra forma, como uma disciplina de ação e reflexão. Para observá-la no seu verdadeiro sentido há que se desnudar de seus conceitos antigos que consideravam seu objeto de estudo apenas o pensamento e reflexão externos sobre os problemas, apontando questionamentos sobre a natureza do problema, sendo a ação desvinculada do mesmo. Ela representa na atualidade a reflexão crítica sobre a totalidade dos fatos, levando o homem a não só observá-los, mas emitir juízos de valor, tentando compreender e mudar a realidade expressada, num esforço cognitivo e racional para enxergar todos os lados do prisma (objeto) em questão. A Filosofia faz parte da história geral do homem e de sua relação com o mundo vivido, direcionando suas preocupações aos problemas que precisam enfrentar, os quais estão sempre em constante movimento e mudança.

Nesse sentido a Filosofia está sempre acompanhando as mudanças paradigmáticas do mundo, da relação de trabalho, economia, política, social e cultural, considerando em seu corpo de conhecimento a totalidade dos fatos, com um olhar voltado para a razão de ser, estar e vir a ser. Como traduz Reale e Antiseri (2006), a Filosofia está sempre se estranhando com o poder, pois sua reflexão extenua a ética e a política, revelando as formas de poder. Portanto, ela não se revela apenas como um exercício puramente racional, ao contrário, ao revelar as formas de dominação e as relações de poder, obriga o homem a agir diante dessas condições, numa atitude de aceitação do desafio para a mudança. A Filosofia impele o homem a sair da condição de inércia rumo ao movimento do pensamento e ação.

Partindo para os pensamentos de Lipman (1990) vemos que o que importa é pensar exatamente na Filosofia como condição de reflexão e ação, e que esta pesquisa se propôs à verificação da construção de uma educação que abrigue a lógica do pensar, e a Educação para o Pensar. Ler, ouvir, falar, raciocinar, escrever são os exercícios de aprendizagem em sala de aula, ou seja, exercícios, habilidades básicas da educação, mas devemos nos preocupar também com o cultivo do pensamento. Nesta concepção de pensamento é que a Filosofia

entra na didática pedagógica do educar, não sendo considerada como uma disciplina a mais na grade curricular, mas como a integração do ensino e da aprendizagem de todas as outras disciplinas, tornando-se um elo necessário para os alunos dentro da escola e fora dela, ou seja, no mundo.

Diante da prerrogativa anterior é que Lipman (1990) apresenta a preocupação de formar alunos no conceito de uma Educação para o Pensar, a qual não possui a pretensão e nem o objetivo de formar filósofos, mas trabalhar com o seu principal elemento: o cultivo do pensamento, como reforçam seus comentadores. Segundo Evangelista (2003), a Educação para o Pensar almeja a formação da autonomia do pensar nos alunos e acredita que o trabalho com a Filosofia é um caminho para despertar a consciência e a prática dos mesmos, estando fundamentada no trabalho desenvolvido por Lipman.

Para Splitter e Sharp (1999), o trabalho da Educação para o Pensar caracteriza-se pelo estímulo à reflexão, desvinculando-se do ensino-aprendizagem como emprego meramente conteudista da educação. Nesse sentido os alunos são considerados como sujeitos em constante aprendizagem, considerando sua singularidade dentro do coletivo. Educar para o Pensar é estimular o diálogo, a argumentação, os questionamentos, a construção e desconstrução do saber, como acentua Freire (1996), construir a autonomia do pensar e agir. É construir um espaço de trocas de pensamentos num ambiente democrático, politizado e ético, que na maioria das vezes foge dos padrões socialmente aceitos e aplicáveis.

## **2.1 Uma das bases de Lipman - John Dewey e seu pensar reflexivo dentro de uma educação democrática**

Para entender o pensamento reflexivo de Dewey precisamos alçar um voo panorâmico sobre o conceito atual de reflexão. A reflexão é o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores na atualidade, segundo afirma Garcia (*apud* NÓVOA, 1992), para fazer referência às novas tendências no campo da educação. Reflexividade é uma característica única dos seres racionais conscientes, sendo uma autoanálise sobre nossas próprias ações que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros. Ferreira (2010) menciona reflexivo como algo que reflete ou reflexiona, que procede com reflexão, que cogita, que se volta sobre si mesmo. O termo original latino seria “reflectere”, ou seja, recurvar, dobrar, ver, voltar para trás. Desta forma supõe a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo construído de modo a enriquecer e modificar tanto a realidade e suas representações como também as próprias intenções e o processo de conhecer.

Para Gómez (*apud* NÓVOA, 1992), a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. A reflexão não é um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital. Já para Saviani (2000), refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado.

Segundo Dewey (1979b), pensamento reflexivo é um pensamento de uma forma mais elaborada, que se distancia do pensamento comum. Ele nos mostra que existem fases que você pode seguir para verificar suas hipóteses e ideias, se realmente foram válidas através do pensamento reflexivo. Daí seu pensamento ser exatamente isso, uma ferramenta que você utiliza para resolver problemas no seu mundo sensível, que é passível de ser alterado. O pensamento reflexivo vai além da simples reflexão que possamos empreender na ação e sobre a ação. Disto surge a importância e relevância de estabelecermos a distinção entre a postura reflexiva e a reflexão diante de episódios do nosso cotidiano de um modo geral e, mais especificamente, nas práticas pedagógicas, através da qual o humano se constrói enquanto humano na interação com o meio físico e social no qual se encontra inserido; pois é na relação com a natureza, consigo mesmo e com os outros que o ser humano se faz e se constrói.

No processo do pensamento reflexivo, Dewey distingue cinco fases, cuja sequência, por sinal, não é rígida: 1) situação difícil ou perplexa; 2) definição da natureza do problema; 3) sugestão de ideias como hipóteses de solução; 4) verificação lógica ou raciocinativa (isto é, por ação interior de pensamento ou imaginação) da consistência ou coerência das ideias ou hipóteses com os dados do problema, de modo a eliminar as incompatíveis e selecionar a única coerente; 5) verificação experimental (ou seja, por ação exterior) da única hipótese compatível. Tal é a ordem intelectual que deveriam seguir as aulas escolares, com participação dos alunos e do professor, este último não como ditador, nem como simples aprendiz, mas como orientador intelectual da experiência partilhada por todo o grupo. Com isso, a preleção expositiva não seria completamente suprimida, mas conservada para fornecer aos alunos as informações, aliás, nunca dogmáticas, que eles por si mesmos não podem conseguir, mas que são necessárias à sugestão das ideias ou hipóteses de solução. Estas últimas deveriam ser logicamente discutidas, bem como de fato experimentadas em comum, mormente para educar os alunos para o diálogo e o convívio em sociedade genuinamente democrática (DEWEY, 1979b, p. XX).

Por outro lado, a reflexão espontânea somente fixa-se no objeto pensado, terminando praticamente aí o seu processo de conhecimento. Adquirem-se conhecimentos, aprendem-se coisas, saberes, mecanismos e comportamentos, mas não de uma maneira sistemática de forma a nos tornar sujeitos da ação. Neste caso, somos meros repetidores de ideias já prontas e estabelecidas, onde não é necessário pensar reflexivamente, mas, sim, responder e corresponder ao que é dado pronto e acabado.

Sendo assim, uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um hábito que a diferencia da reflexão espontânea, na medida em que não para de refletir a partir do momento em que consegue certos resultados, mas continua progredindo, reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ela não é uma atividade isolada, mas de conjunto; seu fim não é em si mesmo, mas uma operacionalização do pensamento reflexivo. Podemos dizer que o pensar reflexivo é indispensável a toda e qualquer ação humana.

Dentro do escopo aqui trazido fica clara a influência de Dewey sobre os conceitos trabalhados por Lipman (1995), pois segue de maneira geral a tradição pragmatista, e dentre os filósofos com quem fortemente teve contato se destaca Dewey, o qual certamente lhe forneceu um corpo teórico definitivamente importante para o que veio a se constituir a chamada Educação para o Pensar, cujo objetivo é o de desenvolver o pensamento e o raciocínio dos estudantes em todos os níveis para que se tornem mais reflexivos, racionais e imparciais. Os alunos deveriam exercitar seu raciocínio e aprender a buscar, questionar e investigar, em lugar de esperar ou aceitar respostas prontas e estabelecidas. Na escola tradicional o que importa são as respostas; na proposta de Lipman (1990) o importante são as questões levantadas pela comunidade de investigação que deve se tornar reflexiva.

É necessário, ainda, evidenciar que o pensamento reflexivo não se limita a um conjunto de passos, procedimentos específicos como um receituário, mas em um modo de encarar e responder aos problemas, e mais, como já ressaltava Dewey (1979a), que o mero conhecimento de métodos não basta, pois é preciso que exista o desejo e a vontade de empregá-los.

Dewey (1979a) nos mostra três tipos de atitudes necessárias ao ensino e ao trabalho reflexivo: mentalidade aberta, responsabilidade e de todo coração.

A primeira atitude se define da seguinte forma:

A ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias e que integra um desejo ativo de escutar mais do que um lado, de acolher os fatos independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer a possibilidade do erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos (DEWEY, 1979a, p. 39).

Esta atitude gera a capacidade de saber acolher diversas perspectivas, de buscar novas alternativas, e proporciona a dialogicidade com as outras áreas do saber.

A segunda atitude consiste na responsabilidade, e de modo mais concreto, na responsabilidade intelectual.

Ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as consequências de um passo projetado, significa ter vontade de adotar essas consequências quando decorrem de qualquer posição previamente assumida. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a coerência e a harmonia daquilo que se defende (DEWEY, 1979a, p. 39).

Aqui Dewey (1979a) ressalta a questão referente à conduta docente, que deve primar por propósitos verdadeiramente educativos e éticos e não unicamente usados como uma ferramenta dentro do processo educativo.

A terceira atitude é a de coração.

Quem esteja absolutamente interessado em determinado objeto, em determinada causa, atira-se a ela, como dizemos, ‘de coração’ ou de todo o coração. A importância dessa atitude ou disposição é geralmente reconhecida em questões práticas e morais. No desenvolvimento intelectual é, entretanto, igualmente grande. Não há maior inimigo do pensamento eficiente que o interesse dividido (DEWEY, 1979a, p. 40).

As atitudes mencionadas não são as únicas, mas constituem objetivos a serem cultivados nas práticas pedagógicas, na busca de melhores métodos de investigação. Os requisitos acima descritos não podem ser isolados uns dos outros, e isto tem que ficar claro porque não se tratam de categorias autossuficientes ou de efeitos mágicos. São partes de um conjunto que solidificam um modo de agir.

No entendimento de Sacristán e Gómez (2000), a reflexão é um processo em que se integram atitudes e capacidades nos métodos de investigação, de modo que o conhecimento da realidade surge da experiência com a mesma, impregnado de seus determinantes. A investigação, a intervenção reflexiva, aberta e sincera na realidade configura o pensamento criador do ser humano apegado à realidade, mas crítico e reflexivo frente à mesma.

Para Lipman (1995), existem dois paradigmas fortemente contrastantes da prática educativa: o paradigma padrão da prática normal e o paradigma reflexivo da prática crítica. O primeiro se funda na transmissão de conhecimentos daqueles que sabem para aqueles que não sabem, ou seja, um simples processo de ensino aprendizagem ou de instrução, ao passo que o segundo suscita a problematização, a reflexividade e a clareza.

Lipman (1995) ainda salienta:

O paradigma reflexivo supõe a educação como uma investigação, enquanto o paradigma padrão não o concebe desta maneira. Existe, portanto, uma discordância sobre as condições sob as quais o processo deve ocorrer e há divergências quanto às metas que devem ser alcançadas. Existem diferenças em relação àquilo que é feito e à maneira como é feito. No paradigma padrão, por exemplo, os professores questionam os alunos; no paradigma reflexivo alunos e professores questionam-se entre si. No paradigma padrão considera-se que os alunos pensam se estes aprendem o que lhes foi ensinado; no paradigma reflexivo considera-se que os alunos pensam se estes participam da comunidade de investigação (p. 30).

Lipman (1995) afirma a relevância do saber pensar reflexamente, bem como de se constituir uma comunidade de investigação na qual se busca aguçar o raciocínio e as habilidades de problematização. Essas são, segundo Lipman (1990), algumas considerações que não devíamos deixar de levar em conta, e que esse quadro deve o seu sucesso a Charles Pierce<sup>2</sup> e Dewey. Lipman (1995) ainda evidencia que Dewey, com sua ênfase no pensamento reflexivo, foi o verdadeiro precursor do pensamento crítico neste século.

Ao delinear uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento, estímulo e estruturação do pensamento de forma reflexiva, encontramos no trabalho revolucionário de Lipman (1995) um caminho possível à Educação para o Pensar. Uma educação baseada nos princípios evolutivos e ativos do pensamento em prol do desenvolvimento da inteligência e de formas produtivas de aprendizagens que podem ser uma resposta para o entendimento de como a Filosofia, a educação reflexiva e democrática podem ser elementos relevantes para a formação das crianças.

As ideias de Lipman (1995) sobre as crianças trouxeram profundas mudanças no olhar sobre o objeto da educação, o aluno, agora centrado como sujeito pensante, de características singulares, subjetivas, intrínsecas, um ser histórico e social. Aquele que pertence ao meio, produz no meio e é capaz de transformá-lo, embora o meio aja diretamente sobre ele.

Segundo Daniel (2000), podemos ver que, construindo uma ponte entre o ideário de Lipman e Dewey, é possível afirmar que ambos acreditavam no poder da inteligência por meio do desenvolvimento do pensar como fonte capaz de transformar, refletir, questionar e argumentar sobre os fatos vivenciados e questões do meio. Também mantinham o mesmo ponto de vista sobre unir teoria e prática como dois pontos de uma mesma reta. Para eles a capacidade de pensar pode ser produto questionador para uma mudança possível da realidade presente.

No que diz respeito ao aluno, tanto Lipman como Dewey compactuam da visão de que a educação nesse aspecto deve ter como primícia a valorização da capacidade de pensar dos mesmos, atentando para seu crescimento tanto na área física como emocional e intelectual. Essa incidência sobre o pensar não pode corresponder ao emprego da aprendizagem sobre um tema ou conteúdo específico, mas corresponder às necessidades dos alunos, aos problemas e conflitos vividos por eles, sempre buscando meios para resolvê-los.

---

<sup>2</sup> Charles Sanders Peirce (Cambridge, 10 de setembro de 1839 - Milford, 19 de abril de 1914) foi um filósofo, pedagogo, cientista e matemático americano. Seus trabalhos apresentam importantes contribuições à lógica, matemática, filosofia e, principalmente, à semiótica. É também um dos fundadores do pragmatismo, junto com William James e John Dewey.

Portanto, o olhar sobre esse aluno deve englobar sua totalidade, e a aprendizagem deve transcender o enfoque temático de uma disciplina.

Outro ponto-chave dos dois pensadores é a crença de que a aprendizagem só ocorre mediante problemas reais, desafiadores, que impulsionem os alunos a pensar, criar redes de relações, hipóteses e buscar soluções. Assim, experiência e praticidade são pontos efusivos para criar um ambiente de aprendizagem e dinamicidade do pensar.

O pensar nessas duas dinâmicas representa a chave para iniciar uma aprendizagem significativa e real, pois, ao possibilitar que o aluno possa raciocinar, aplicando sua inteligência antes, entre e pelo saber, (grifo meu) cria-se a condição de construção e desconstrução desse saber, gerando assim novos conhecimentos. Essa é a base da Educação para o Pensar fundamentada no Programa de Filosofia para Crianças de Lipman e pela filosofia deweyana que defende os procedimentos que façam o aluno raciocinar, elaborar os próprios conceitos e depois confrontar com o conhecimento sistematizado.

Há ainda que se destacar que, ao procurar desenvolver uma educação para o pensar, é necessário arquitetar o espaço e a forma como ela pode ocorrer. Cada vez que se olha e analisa a educação da atualidade diante dos pensamentos de nossos educadores contemporâneos observamos que não há como trabalhar com esse tipo de educação sem contar com um ambiente democrático, como se verifica nos pensamentos de Dewey (1979b), onde a democracia fixa-se como a mola propulsora do desenvolvimento dos indivíduos, utilizada como aglutinadora de trocas de ideias no coletivo. A questão da democracia em seu embate normal já se concretizaria um tratado. Neste trabalho são citadas diversas vezes, porém vale um comparativo entre as bases de Lipman para tentar responder uma de nossas inquietações: Como a Filosofia, a educação reflexiva e democrática podem ser elementos relevantes para a formação das crianças?

A democracia não é apenas um sistema político ou uma forma de organização do Estado. Uma sociedade democrática não é somente aquela na qual os governantes são eleitos pelo voto. “Democracia é mais do que uma forma de governo, é primacialmente uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutualmente comunicada” (DEWEY 1979b, p. 93). Uma ideia de uma escola democrática, de uma educação democrática para Dewey (1979b) é a ideia onde a escola seja uma simulação, ou seja, idêntica a uma vida social democrática onde é fundamental que haja liberdade de exposição e expressão, que haja consenso para se decidir o que é melhor no momento, em uma determinada circunstância, para que o conhecimento possa se desenvolver, para que os alunos possam evoluir como seres sociais, e não como indivíduos plenos, livres e indisciplinados, mas sim como indivíduos que

saibam viver coletivamente, que saibam muitas vezes abrir mão de seu ponto de vista em benefício dos pontos de vista da coletividade, do seu grupo.

Democracia é uma comunidade participante e reflexiva, empenhada numa busca de autocorreção relativa aos seus problemas e às suas escolhas. Numa tal sociedade, os indivíduos são estimulados a investigar e a raciocinar juntos, a contribuir para o trabalho da sociedade, a influenciar seu governo e a compartilhar para maior proveito de todos. Uma sociedade democrática cultiva a capacidade de julgamento de todos os seus cidadãos, fazendo com que as avaliações que estes fazem das instituições sejam contínuas, objetivas e eficazes. Da mesma forma, uma tal sociedade cuida para que essas instituições constituintes, entre as quais as escolas estão certamente entre as mais importantes, sejam responsáveis por todos aqueles que recebem sua influência no exercício de sua autoridade e de seu poder institucional (LIPMAN *apud* DANIEL, 2000, p. 243).

Assim fica claro entendermos como essa democracia acontece através e na comunidade de investigação que será detalhada no capítulo III. Agora, para considerar determinada formação social como sendo democrática, precisamos levar em consideração o conjunto das relações e práticas sociais desenvolvidas em todas as instâncias de inserção dos seus membros nesta mesma sociedade. Segundo Souza (2009), a democracia defende o direito de participação de todos em todas as decisões que favoreçam a qualidade de vida em sociedade. Todos os indivíduos deveriam ter a chance de conhecer e viver desde a sua infância os princípios democráticos, desenvolvendo assim sua “autonomia democrática” para que haja essa verdadeira participação.

O que atualmente chamamos de diversidade cultural nada mais é que a autonomia democrática; é reconhecer o direito de escolher um caminho de vida próprio, de ser respeitado nessas escolhas e de viver de modo digno e satisfatório em qualquer alternativa, de acordo com as próprias aptidões, desejos e valores; é a consolidação do direito de ser diferente.

Souza (2009) ainda afirma que, para conquistar essa autonomia, o indivíduo precisa estar capacitado para tomar decisões, construir suas regras, refletir sobre as consequências de suas ações e assumir responsabilidades. Refletindo sobre esse conceito de autonomia, será que os indivíduos estão realmente preparados para viver uma verdadeira democracia? Se pensarmos na democracia que vivemos hoje no Brasil percebe-se que ainda não estamos preparados para escolher e fiscalizar nossos governantes, visto que nossas políticas públicas não visam à melhoria da sociedade, mais sim consolidam uma sociedade elitista. De acordo com o conceito de democracia, o povo tem o direito de participar das decisões políticas do país. Percebe-se então que os brasileiros ainda não conseguiram adquirir a autonomia democrática, pois possuem o direito de escolher seus governantes, mas não percebem a consequência de seus atos e não assumem responsabilidades.



A democracia em uma sociedade não pode ser apenas um sistema político, ela só pode ser real se seus princípios se incorporam à lógica da vida cotidiana de indivíduos e grupos sociais em interação na sociedade. Para interagir de modo autônomo é preciso que os membros dos diversos grupos sociais tenham desenvolvido alguma autonomia como indivíduos. Isso torna o processo de construção da democracia um ideal a ser construído a longo prazo. A democracia precisa ser enraizada na vida dos brasileiros e, para isso, muitos paradigmas devem ser rompidos. Seria a Educação para o Pensar, mesmo a longo prazo, uma tentativa de rompimento? O modo de vida caracterizado pela subordinação constante na vida dos brasileiros desde a infância deve ser transformado. Um caminho é incentivar a autonomia para que as crianças aprendam a tomar decisões, construam suas regras e sejam capazes de assumir as consequências de seus atos com responsabilidade. Por isso pensamos constantemente em uma Educação para o Pensar.

A escola tem papel fundamental nessa mudança. Precisa tornar-se democrática para formar cidadãos verdadeiramente preparados para assumir seu papel em uma sociedade que alcance a democracia em toda a sua plenitude. Contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e dos grupos sociais não é algo que se possa fazer apenas pelo discurso. A prática política efetiva é fundamental para a construção da democracia na medida em que questionando, desvelando e democratizando mecanismos de legitimação e de exercícios do poder em nossa sociedade possamos contribuir para o desenvolvimento da consciência e da autonomia dos diversos grupos em interação. A tarefa dessa luta é a criação de mecanismos e normas de interação fundamentadas na gestão democrática dos conflitos.

É por intermédio da democratização do conjunto das relações e práticas sociais que podemos contribuir para a construção da democracia social, ou seja, de uma democracia que ultrapasse a esfera do Estado e se instale no coração da vida social cotidiana, e talvez esse instalar-se possa começar através de uma comunidade de investigação.

Freire (1996) aqui como colaborador, tem uma proposta democrática bastante original. Sua concepção enfatiza a importância de uma postura não ingênua perante os acontecimentos, e a necessidade de uma educação dialogal e ativa, orientada para a responsabilidade social e política caracterizada pela profundidade na interpretação dos problemas e livre de explicações mágicas.

Assim Freire (1996), compactuando com algumas das ideias de Lipman, traz uma educação voltada para a democracia que possibilite ao homem a discussão valente de sua problemática, de sua inserção nessa problemática, que o advirta para perigos de seu tempo, a fim de que, consciente deles, ganhe a força e o valor para lutar, em lugar de ser arrastado à perdição de seu próprio eu, submetido às prescrições alheias. Educação que o coloque em

diálogo constante com o outro, que o predisponha a constantes revisões, a análises críticas de seus descobrimentos.

As escolas democráticas pretendem ser espaços democráticos, de modo que a ideia de democracia também se estenda aos muitos papéis que todos desempenham nas mesmas. Isto significa que os educadores, os profissionais, assim como os pais e a comunidade que estão inseridos na escola e outros cidadãos possam ter o direito de estar bem informados e de ter participação crítica na criação das políticas e programas escolares para si e para os jovens.

Freire (1996) defendia que não era possível ser democrata com os métodos autoritários, e partindo daí elaborou sua metodologia tendo o sujeito como participante da aprendizagem. O sujeito para ele é elemento ativo no processo de construção do conhecimento. Não apenas como algo mais democrático, mas, também, como um método mais eficaz para uma pedagogia libertadora. Ensinar deixa de ser apenas uma transferência de conhecimentos e passa a criar possibilidades para que o aluno tenha sua própria produção ou construção. Os conteúdos apresentados necessitam ser vividos pelos alunos. Assim comprovou que os métodos novos, em que alunos e professores aprendem juntos, são mais eficientes, e toda essa comprovação vai ao encontro do pensamento de Lipman, que criou seu Programa de Educação para o Pensar para a realidade norte-americana. Porém, a luta por um espaço democrático, dialógico e reflexivo cabe em qualquer realidade educacional.

## **2.2 Lipman e a questão dinâmica da democracia e autonomia**

A proposta de Lipman (1990) no trabalho com Filosofia para Crianças, construído sobre uma prática com vistas à elaboração do pensamento multidimensional, numa metodologia dialógica, está totalmente estruturada no viés da dinâmica democrática e autônoma, na qual educador e educando, por meio de princípios baseados no diálogo, mantêm viva a sede de conhecimento e do desenvolvimento das habilidades do pensar que serão citadas adiante. Assim, é essencial entendermos como a questão da democracia é entendida em nossa realidade e como é aplicada na nossa educação.

Ao falarmos em democracia na educação devemos, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças de papéis sociais e buscar aqueles aspectos em que todos os membros da comunidade escolar têm os mesmos direitos. Dentro da instituição escola, o respeito à hierarquia, o trato com os colegas, configuram a igualdade de direitos, que por sua vez consideram a cidadania (SILVEIRA, 1998). A autonomia da escola e dos educadores é gerenciada e está vinculada ao papel social e político da educação. A autonomia democrática

deve ser originada na participação, cooperação, parceria, necessitando oportunizar as vozes dos educadores/educandos/comunidade sem que haja monitoramento, manipulação e controle.

Zabala (1998) deixa claro que os materiais curriculares são fontes para os educadores, mas se não forem utilizados de forma adequada podem ditar convenções e regras determinadas por uma visão unilateral e até mesma estereotipada de uma realidade dita convencional. Nesse sentido é que Lipman, em sua proposta, criou um material didático baseado em novelas/romances que apresentam temas que impulsionam os educandos à escolha e à reflexão crítica sobre normas, valores morais, éticos, históricos, sociais e políticos que regem o nosso mundo. Não se trata de excluir outros conteúdos e disciplinas, mas de construir uma ponte entre a Filosofia e outras disciplinas, no sentido de que todas conversem entre si e complementem-se, num constante diálogo investigativo e questionador.

Pode-se então perceber que democracia e autonomia caminham juntas na proposta de Lipman, e que nos discursos educacionais atuais ambas se articulam e se entrelaçam tornando-se mola propulsora para o avanço na educação. Deveriam, portanto, caminhar juntas porque só assim haveria a possibilidade da existência do diálogo e trocas de saberes nesse contexto.

Se a opção da escola é a formação integral da pessoa e um dos objetivos é a educação nos valores democráticos, haverá que incluir instâncias e processos que permitam que o aluno conheça progressivamente as regras do jogo de uma sociedade democrática e, especialmente, que saiba atuar e defendê-la (ZABALA, 1998, p. 117).

Como Lipman defende em sua proposta, a escola deve tornar-se um espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição de interlocutores reais entre educador/educando.

Trabalhar nos moldes da democracia e da autonomia significa muito mais do que um esforço coletivo para execução de uma tarefa; significa o envolvimento, o compromisso consciente, reflexivo e crítico sobre educação, políticas públicas, currículo, projeto político-pedagógico, da qual fazem parte não só os agentes escolares diretos, mas também a comunidade e as sociedades civil e jurídica. A vontade de transformar a escola num espaço verdadeiramente democrático, viabilizador do diálogo, da ação e transformação é uma realidade sonhada por muitos agentes envolvidos com a educação, mas até que ponto isso se torna possível e expressa o pensamento real da sociedade?

Um dos grandes idealistas brasileiros, defensor da democracia em sua amplitude de direitos, principalmente na escola, é, sem sombras de dúvida, Paulo Freire, que já foi citado

em capítulo anterior. Ele que, além de revolucionar o conceito de alfabetização, trazer a leitura de mundo para dentro da sala de aula, foi também um dos grandes mentores da efetiva prática e conceituação da democracia na educação. Antes mesmo de a palavra democracia cair no modismo educacional e se tornar um modelo paradigmático emergente, Freire (1996) já batia na tecla da existência da necessidade da democracia na escola em todos os seus setores e esferas. Já falava em coletividade, em diálogo, em trocas de experiências, em cultura local e outras questões que envolvem o modelo democrático, assemelhando-se por essas questões à proposta de Lipman.

Por isso a necessidade da democracia na sala de aula, pois ela propicia o nascimento e continuidade do trabalho com o conhecimento que é impulsionado pelo pensamento, ou melhor, pelo saber pensar. Em uma sala de aula baseada nos princípios democráticos há o espaço que abriga as diferenças e diversidades, fundamentadas numa pedagogia do diálogo, da livre expressão, e garantidas nos processos e mecanismos de convivência no dia a dia. Isso só é possível por meio da participação coletiva, ou seja, por meio da comunidade de investigação, baseada na construção e efetivação do diálogo proposto por Lipman, fundamentado nas bases filosóficas que se configuram como produtoras da admiração, do espanto e do questionamento sobre o conhecimento e formas de saberes. Muito se tem almejado por um trabalho desenvolvido a partir do diálogo e da investigação para que venha a se estabelecer a democracia na escola.

Quando a sala de aula se transforma num espaço democrático, educandos/educadores trabalham coletivamente, buscam, descobrem assuntos em comum, e a aprendizagem torna-se mais enriquecida e produtiva. Esta é a visão da proposta empregada por Lipman, ou seja, que nas mediações de relações nasça o fruto do aprendizado e do trabalho coletivo com o conhecimento e sua produção.

A democracia na sala de aula não pode apresentar-se em momentos específicos de diálogo, mas constituir-se numa filosofia de vida da escola, procurando expandir-se para além do seu interior, abraçando a comunidade e a sociedade. A partir da concepção de Lipman (1995), podemos ver a escola como um espaço de vivências, de trocas, de formação para a vida e participação efetiva na sociedade.

### **2.3 Do contraponto apresentado por Silveira para a possibilidade de uma educação para o pensar dentro das bases de Lipman**

A educação da atualidade apresenta-se como uma construção focada no sujeito ativo, colaborativo e construtor de sua aprendizagem, onde sua estrutura revela-se sob a forma de

um prisma central, ou seja, de múltiplas perspectivas. Educar hoje não se enquadra nos moldes estáticos e imutáveis; o mundo em contínuo e constante movimento exige do homem dinamismo, criatividade e disposição para o aprender.

Hoje estamos na era da educação em movimento, do perfil do homem que pensa, age, transforma. Embora o mundo caminhe para os ditames do capitalismo, da era produtiva, do viés político estrangeiro, o homem desse meio pode e deve buscar formas para agir dentro dele. Essa ação nasce no seio do pensamento, do raciocínio articulado capaz de perceber e relacionar os saberes.

O Programa de Lipman, como já citado, é uma alternativa para colocar a educação em movimento, transformando o educando em um ser que pratica o pensar bem de forma crítica, criativa, rigorosa e cuidadosa; porém, a tese de Silveira (1998), comporta uma análise profunda sobre tal questão, mesmo considerando que a análise feita pelo autor há dezessete anos, onde o cenário da forma histórica da década de 90 do século XX, retratava as primeiras impressões, análises e críticas ao programa de Lipman.

Como este trabalho já se encontra pós este período, possibilita-nos com isso um olhar crítico tanto para as teses de Silveira como para o próprio programa de Lipman. Sendo assim, foi importante reportar-nos a alguns pontos levantados por Silveira para fomentar nossa reflexão.

Silveira (1998) apresenta de forma bem clara que o trabalho de Lipman é fruto da observação de dois pontos: a) verificação de uma deficiência de raciocínio e aprendizagem das crianças e jovens; b) ordem social vigente nos meados dos anos 1960. Lipman (*apud* SILVEIRA, 1998), analisando a situação da época, aconselha que a crítica recaia, sobretudo, ao sistema de ensino que não preparava seus jovens para pensar sobre os fatos, deixando, com isso, de construir um pensamento reflexivo, argumentativo e crítico sobre a situação vivida.

Lipman (*apud* SILVEIRA, 1998), influenciado pela Filosofia pragmatista, passou a concentrar suas preocupações nas questões relativas à linguagem e aos sentidos no campo da Filosofia, aproximando-se do universo relativamente infantil. Carvalho (*apud* SILVEIRA, 1998) menciona que ele demonstrava uma preocupação grande com a linguagem e com a relação dos seus sentidos na sua construção.

Silveira (1998) aponta que o Programa de Filosofia para Crianças no Brasil serviu para o Estado como elemento legitimador das forças e poderes vigentes, e para a escola privada como estratégia de *marketing*, visando ao lucro. O autor aponta que se procurava, por meio dessa proposta, moldar o comportamento dos educandos, e por meio de sua aplicação o Estado e outras empresas educacionais detinham lucro na sua comercialização.

Silveira (1998) demonstra que o Programa Filosofia para Crianças, de Lipman, na realidade brasileira, enfrentou inúmeras dificuldades, principalmente de ordem financeira, mas também se depara com o que ele chama de reduzido número de adesões à sua implementação. Do ponto de vista do autor, o Programa vinha cumprindo um papel mais de vocação elitista do que social, pois subsistia de maneira mais forte nas empresas educativas privadas e em lugares que detinham mais recursos.

Mas o pensamento de Silveira (1998) não pode ser o único parâmetro norteador para se analisar e refletir sobre o Programa de Lipman e a Educação para o Pensar, pois devem ser considerados muitos outros aspectos desse panorama. Seguindo neste campo de investigação, podemos encontrar elementos para pensar novas formas de trabalhar Filosofia na escola. E este foi o caminho de Lipman: criar conceitos para o trabalho com Filosofia. É nesse sentido que podemos continuar essa obra inacabada, mas sempre atual e desafiante.

Contrariando a crítica de Silveira (1998), a Educação para o Pensar aqui analisada arregimenta as ideias de Lipman e enfoca ser possível, tão quanto necessário, desenvolver o pensamento reflexivo, argumentativo, hipotético e crítico mediante o respeito ao amadurecimento das possibilidades e potencialidades cognitivas de cada aluno. Como encontramos nos pensamentos de Dewey (1979a), o pensamento é um processo de dúvida e investigação rumo à transformação. Ele é a ponte que possibilita o caminhar para se adquirir o conhecimento, garantindo a sua sobrevivência. Na centralidade de sua teoria o pensar é o princípio ativo da ocorrência da aprendizagem.

Gadotti (1999) afirma que, mais do que nunca, está certo o pensamento de Gramsci quando relata que todos somos filósofos, não como especialistas em Filosofia, mas como necessários amantes da sabedoria. E como a Educação para o Pensar e a Filosofia têm por fim ensinar a pensar, ela terá um espaço maior na educação do futuro. Como diz o autor, futuro que vivemos hoje.

Gadotti (1999) afirma ainda que isso significa que ela será cada vez mais necessária. Assim ela adentrou o ambiente escolar e repousou sobre o enfoque de Filosofia da Educação. Voltando nosso olhar para a Educação para o Pensar dentro do programa de Lipman, podemos afirmar que a Filosofia tornou-se tão inerente à educação que tem inspirado modelos pragmáticos, enfocados na didática do ensinar e aprender. O Programa de Filosofia para Crianças busca o despertar do pensamento racional, tornando-se um elemento desencadeador do ato de educar e do viver construído histórica e socialmente.

Dewey, Lipman, Freire e outros ressaltam a importância do pensar mediante a existência do diálogo e das experiências sociais. A discussão, o calor do conflito e a busca por soluções não só fortificam as relações em torno de um objetivo comum como dinamizam o

pensamento. Daí a importância do prevalecimento do ambiente democrático, que deve existir não só na sala de aula como na gestão escolar, na instituição, no sistema educativo, na política educacional e em outras esferas que o envolvam.

A Filosofia e outras áreas do conhecimento voltadas para a educação não só revolucionaram o estudo da educação e a aprendizagem, como conduziram o olhar dos educadores para outros pilares que sustentam a relação ensino-aprendizagem-educando. Hoje é possível saber, por meio dessa área de estudo, que a construção de hipóteses passa por períodos de equilíbrio e desequilíbrio que possibilitam o avanço na aprendizagem. É possível também saber que durante a aprendizagem ela se desenvolve emocionalmente, afetivamente, e seus processos cognitivos dependem de uma relação positiva com esses aspectos.

Com foco na Educação para o Pensar alicerçada na Filosofia, verifica-se que ela é um método possível de trabalho didático para construir as bases de um pensamento que, quanto mais amadurecido, ativado e estimulado pelo educador, mais possível será ao aluno atuar na sociedade. Como aponta Andriolli (2007), a Filosofia é um instrumento de crítica do conhecimento, mas não só dele como também do ambiente escolar, da nossa sociedade e ainda das relações humanas estabelecidas nesse meio, as quais só podem configurar-se no espaço privilegiado da sala de aula. Complementando, no espaço escolar existe a prontidão do diálogo, compartilhamentos de experiências, inovações do conhecimento, num encontro de corpos, mentes e saberes, mediante o pensamento.

Em momento nenhum desmerecemos o trabalho e a contribuição dos escritos de Silveira, mesmo porque já se passaram 17 anos até esta pesquisa, porém nosso objetivo aqui foi mostrar que, mesmo tendo consciência do mundo capitalista em que vivemos e a forma como as relações comerciais ocorrem, este fator não pode ser balizador a ponto de afirmar ser inviável o emprego da metodologia de Lipman na realidade brasileira.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGIA DE LIPMAN - UM ESPAÇO INVESTIGATIVO DIALÓGICO

*O grande objetivo do programa é “ajudar as crianças e os jovens a se tornarem pessoas que pensam por si mesmas” e que pensam por si mesmas tendo boas razões para pensarem assim*

LIPMAN

Lipman (1990) a partir de um ideário de educação fundamentado em um Programa de Filosofia para Crianças, teve o intuito de levá-las a pensar filosoficamente em sala de aula. Seu programa de Filosofia para crianças, apresentado sob a forma de novelas filosóficas, foi elaborado para contemplar temas como comunidade, conhecimento, linguagem e ética e para ser trabalhado de acordo com a faixa etária das crianças. Assim, ao invés de colocar adultos fictícios, Lipman (1990) preferiu colocar crianças fictícias como protagonistas de suas novelas. Essa opção, conforme acreditava, ajudaria as crianças reais a se identificarem com as personagens que investigavam filosoficamente os temas propostos na narrativa das novelas dentro de uma Comunidade de Investigação.

As ideias apresentadas por Lipman (*apud* KOHAN; WUENSCH, 1998), representavam sua observação sensível ao período vivenciado onde os jovens dos anos 1960 se rebelaram contra o sistema vigente, mas deixaram de construir um aparato lógico, organizado, que dessa consistência ao movimento, o que denunciava uma deficiência de raciocínio. Essa problemática, no entender de Lipman, ocorria em decorrência da forma deficitária que os sistemas escolares aplicavam sua aprendizagem aos jovens, coibindo o estímulo do pensamento e da reflexão autônoma sobre a sociedade vivida. Portanto, o Programa de Filosofia para Crianças de Lipman amparava-se sobre duas vertentes: pedagógico-cognitiva e político-social. Ele visionava que o desenvolvimento do pensamento poderia resultar em uma mudança da realidade existente e que mesmo as crianças eram capazes de filosofar.

Para que se tenha um entendimento maior sobre o trabalho proposto por Lipman em Filosofia para Crianças faz-se necessário mergulhar no âmago da construção prática de sua intencionalidade enquanto emprego direto na ação pedagógica em sala de aula. Primeiramente



há que se entender que o emprego de sua metodologia na educação requer uma desconstrução estrutural e curricular do modelo paradigmático atual da educação, uma vez que ela, ainda que se diga democrática e agente de formação do cidadão crítico, continua baseada no amparo de uma educação mais conteudista e unilateral do que construtora de pensamentos críticos, construtivos e questionadores, na intenção de verdadeiramente contribuir para a construção de um novo saber. Assim, usa-se um discurso de mudança, mas, na prática, o que podemos observar é uma educação voltada para o mercado de trabalho, suas necessidades e perpetuação da sociedade vigente.

É curioso e necessário pensar os processos que ocorreram na educação e como ela interfere na definição do que somos ou podemos ser. Hoje sabemos que uma educação transformadora, com a qual sonhamos nos comprometer, pressupõe compreender o aluno como sujeito portador de cultura e identidade próprias, conhecendo e visitando a todo o instante o seu eu, suas particularidades e singularidades, as quais dizem tudo a respeito de cada ser. No momento atual, mediante várias influências de outras ciências do saber sobre a educação, o homem passa a ser pensado como ser único, com seus pensamentos e subjetividades, diferenças e particularidades, porém um ser social, histórico e cultural, capaz de agir em seu meio e de transformá-lo conforme a educação e outros condicionantes o habilitem e permitam.

Nesse sentido é que se pode afirmar que a proposta de implantação de Lipman (1990) é desafiadora ao ser empregada no modelo de educação atual, tendo em vista que a ação pedagógica permanece mergulhada no propósito de transmitir em sala de aula conteúdo tão somente necessário para sua formação profissional, numa racionalidade fundamentada no intelectualismo voltado exclusivamente ao uso prático para o trabalho, subsistência, necessidades de consumo e desejo de se obter riquezas. A proposta de Lipman (1990) é de uma estrutura educacional equiparada na vertente de uma educação construída numa comunidade de investigação que, mediante o mecanismo de relações, pratique e adquira habilidades para o pensar, denominado por ele de pensamento multidimensional. Pensar que se revela como investigativo, questionador, formulador, crítico, cuidadoso e construtor, que na construção da prática vai alcançando níveis mais elevados acompanhando o grau de maturidade da criança e do jovem.

Na visão de Lipman (1990), empregar a metodologia para sustentar seu programa de Filosofia para Crianças reporta-se ao preparo da mente, do raciocínio, da base cognitiva para um pensamento lógico, racional, bem estruturado onde os fatos, as ideias e os valores não sejam aceitos como acabados, nutridos de uma única razão de verdade, inquestionáveis, passíveis, portanto, de uma regra de aceitação e modelo a ser seguido.

No trabalho com a Filosofia para Crianças, o objetivo é justamente desenvolver habilidades cada vez mais dinâmicas e complexas, para que o pensamento possa distinguir aquilo que se esconde, se entrelaça nos valores, visões, paradigmas e conhecimentos apresentados na escola. Os conteúdos a serem desenvolvidos, portanto, teriam que assumir uma característica de necessidades reais dos educandos, envoltos por procedimentos de investigação, questionamento, amparados na ação imediata do diálogo criativo e construtivo. Assim Lipman, Sharp e Oscanyan (1997) apontam que a sala de aula é o lugar do diálogo. A sala de aula é também denominada de comunidade de investigação por ser o espaço em que as crianças exercitam a liberdade, porque, ao aprenderem a vez de falar, de ouvir e de reelaborar as suas falas, elas desenvolvem, a partir das interações com as outras crianças e com o professor, a prática dialógica que as possibilitam construir os seus conhecimentos.

Considerados como precursores do emprego de Filosofia para Crianças, Lipman, Sharp e Oscanyan (1997) sempre demonstraram interesse profundo em enriquecer o processo formador e contínuo do pensamento. Embora isto venha sendo confundido com o propósito de formar filósofos, reforçamos aqui que a sua intenção real era ensinar crianças e jovens a filosofar.

Com base na metodologia da comunidade de investigação, o educando não é mero espectador de sua aprendizagem, mas personagem ativo, participante e também direcionador dela. O educador, além de assumir um papel de mediador da aprendizagem, torna-se também aprendiz juntamente com seus educandos. É evidente como vários autores/colaboradores apontam, e, claro, o próprio Lipman, que esse tipo de metodologia deverá ser empregada na concepção e aplicação de um ensino democrático, ou melhor, num ambiente de sala de aula democrática, a qual abrigue e compactue com a liberdade de expressão, partilha de opiniões, objetivos e metas em comum.

### **3.1 Comunidade de investigação – um caminho para uma educação reflexiva e democrática**

Segundo Lipman, Sharp e Oscanyan (1997), para que a sala de aula se transforme numa comunidade de investigação é necessário que os alunos sejam incentivados a pensar filosoficamente, e para que tal comunidade ocorra é fundamental que se crie um compromisso com os procedimentos de investigação. Esses procedimentos, basicamente, estão vinculados à busca responsável das técnicas que pressupõem aberturas à evidência e à razão. Subentende-se que os procedimentos da comunidade, quando internalizados, acabam se transformando em hábitos reflexivos do indivíduo.

Construir uma comunidade de investigação é mais do que uma simples ideia de abertura no ambiente escolar, é uma realização abrangente que tem como pré-requisitos: a prontidão para a razão, o respeito mútuo e a ausência de doutrinação, onde a sala de aula acaba por se converter e a comunidade, dessa forma, serve para estimular de forma efetiva a reflexão filosófica.

Em relação ao “toma lá dá cá” da discussão filosófica, o professor deve estar aberto à variedade de pontos de vista que se manifestam entre os estudantes. Os estudantes devem ser estimulados pelo professor a explicar estes pontos de vista e a expor seus fundamentos e suas implicações. O que o professor deve, seguramente, é evitar qualquer tentativa de direcionar o pensamento das crianças antes que essas tenham tido a chance de ver aonde suas próprias ideias podem conduzir. Manipular a discussão para conseguir que as crianças adotem as convicções pessoais do professor é, igualmente, censurável (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p. 72-73).

Vygotsky (*apud* LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997) cita a diferença existente entre a aprendizagem individual e em comunidade, e como é importante o pensamento cooperativo, pois assim uns constroem suas ideias sobre as ideias dos outros, sendo que, ao final, todos estão atuando no mais alto nível de participação verbal e de raciocínio. Ele condena qualquer comportamento do professor que venha enfraquecer a investigação comunitária, constituindo assim uma grande insensatez. O professor deve participar do processo de ensinar tendo compromisso com a investigação, compromisso com o procedimento, disposição em construir sobre a ideia dos outros, ter humildade, honestidade, questionamento e fazer com que tudo isso faça parte integrante do processo na interação do professor com os alunos enquanto grupo.

Lipman (1990) reforça que a comunidade de investigação representa a troca de diálogo entre os educandos mediada pelo educador, numa roda de conversa, onde o fio condutor são as novelas filosóficas/romances, suscitando a estimulação do pensamento e a sua condução. A linguagem representa, sob a forma de diálogo, os costumes, a cultura, a história e o conhecimento dos seres de forma conjunta e partilhada.

A base da metodologia utilizada no programa de Filosofia para Crianças, fundamentada na comunidade de investigação por meio do diálogo, pode ser assim entendida:

A metodologia empregada no programa é a da comunidade de investigação, que funciona basicamente da seguinte maneira: inicialmente, as crianças são dispostas em círculo e solicitadas a se alternarem na leitura em voz alta do episódio do romance que estiver sendo trabalhado. Finda a leitura, o professor se encarrega de registrar na lousa os assuntos escolhidos por cada aluno para serem debatidos. Em seguida, a turma seleciona os mais relevantes, e tem início a discussão. Todos são estimulados a falar com liberdade o que pensam dos assuntos abordados e das opiniões dos colegas. Ao professor, cabe coordenar a discussão, atento ao

desempenho argumentativo (lógico) dos alunos. Através dessa “investigação dialógica cooperativa” (LIPMAN, 1990, p. 121).

As crianças vão aprendendo a distinguir um argumento bom de um ruim, a exigir dos outros e de si mesmas coerências na argumentação e a se autocorrigir, ou seja, através da comunidade de investigação, elas aprendem a “pensar melhor”, tornando-se mais racionais. Vê-se, portanto, que o diálogo tem papel fundamental na metodologia do programa, fundada no pressuposto de que o pensamento se desenvolve paralelamente à aquisição da linguagem. Não se trata, porém, de um diálogo qualquer, um mero bate-papo descomprometido. Antes, precisa ser criterioso e logicamente disciplinado (LIPMAN, 1995, p. 31-32).

Toda a base da comunidade de investigação está permeada pelo diálogo, o qual é cuidadosamente conduzido pelo educador com um profundo grau de comprometimento, discernimento, estudo e preparação. A base central é constituída pelo questionamento e pela investigação, tornando-os cada vez mais elaborados e autocorretivos. Daí a necessidade da liberdade de expressão, pois o educando terá que ter liberdade para expressar seu pensamento e questionar o pensamento dos seus colegas em busca da elaboração de respostas para os problemas levantados. Como Silveira (1998) nos empresta em seus pensamentos, a comunidade de investigação está pautada pelo espírito de convivência democrática e pelo sonho de Lipman de atingir formas mais avançadas da sociedade, numa tentativa de que futuramente, por meio desse modelo, seja formada uma sociedade que possa atuar nos moldes da comunidade de investigação e do pensamento multidimensional.

Uma sociedade nos moldes que Lipman idealizava, aparentemente anunciada na autonomia posta pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 e pelos novos parâmetros da Gestão Democrática e Conselhos Escolares abrem um certo precedente para a liberdade de criação do projeto político pedagógico da escola, bem como da participação da comunidade e livre escolha de seus dirigentes. Mesmo que, historicamente conhecemos no cotidiano escolar um distanciamento entre o que dizem estas leis e a materialidade destas condições, de autonomia. É exatamente nesse e sobre esse precedente que o pensamento multidimensional/pensar bem ganha relevância, pois um cidadão que não sabe questionar, julgar e avaliar não sabe fazer boas escolhas e muito menos lutar por seus direitos, ou seja, não sabe exercer sua cidadania e ainda tem uma consciência pouco politizada.

Mesmo que o programa seja modelador de comportamentos e pensamentos como retrata Silveira (1998), é inquestionável que a educação e a metodologia pedagógica em sala de aula devam trabalhar com a formação e solidificação do pensamento que alcancem uma consciência elevada sobre os valores éticos, políticos e morais que nos rodeiam e influenciam. Compactuando com o autor, a escola não possui o poder de ser redentora da humanidade, mas pode libertar as mentes de um pensamento engajado em falsas ideologias a partir da realidade trabalhada em sala de aula, ou naquela realidade presente. Nesse sentido, a proposta de

Lipman para um pensamento multidimensional torna-se fonte relevante que não deve ser descartada pela escola, pois:

Neste início de milênio, nós, professores nos encontramos diante de enormes incertezas e desafios com relação ao nosso trabalho educativo. Estamos em busca de novos paradigmas para uma educação realmente transformadora, onde o pensamento do aluno possa se libertar das inúmeras forças sociais que restringem a visão do mundo e da vida e dificultam a ação. Estamos carentes de certezas e em busca de novos ordenamentos (GIACOMASSI, 2009, p. 2).

Sendo o pensamento nossa força de ação, a alienação, o pensar sem fundamentos sólidos, argumentativos, críticos e claros tornam o homem um ser sem direcionamento, objetivos e metas a percorrer, passível de ser enganado, manipulado e conduzido para onde os outros querem. É um dever da educação e do educador desenvolver em seus educandos a habilidade para trabalhar com a informação e o conhecimento, principalmente no mundo atual onde a quantidade e rapidez dos mesmos confunde, mascara, mescla verdades com mentiras, sendo difícil identificar tal engodo sem um pensamento reflexivo, crítico e cuidadoso, como salienta Lipman.

Segundo a proposta de Lipman (1990), na comunidade de investigação o educando estaria desde cedo, ainda criança, exercitando suas formas de pensamento, qualificando-o com argumentos racionais, lógicos, inteligíveis, o qual irá tornando-se cada vez mais completo e complexo na medida em que ele pratique essa comunidade. Portanto, esse tipo de trabalho pode aprimorar a perspectiva crítica, criativa, cuidadosa e ética do pensar das crianças.

Lipman (1990; 1995) e Lipman, Sharp e Oscanyan (1997) aponta o caminho metodológico da comunidade de investigação e mostra que seria preciso desafiar os alunos a discutir e dialogar sobre seus valores, pontos de vista e ideias com seus colegas e com o professor, num exercício de reflexão em grupo. Nesse tipo de metodologia, o educando é obrigado a se questionar, questionar os outros e a refletir se é possível haver outras verdades para os fatos que lhes são apresentados, se há outras formas de se viver individualmente ou socialmente, se são obrigados a absorver as verdades que lhe são apresentadas ou se podem duvidar, abrigar incertezas, questionar e buscar a verdade. Verdade esta que também é relativa e passível de mudança.

Como a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 nos lembra, deve-se buscar desenvolver a criança de forma integral, numa ação que venha complementar o trabalho da família e da comunidade. Portanto, para desenvolvê-la de forma integral, não há como desconsiderar que ela seja um cidadão com direito de voz, portadora de desejos e necessidades, os quais devem ser analisados e atendidos. Também se observa que a criança necessita de práticas específicas de aprendizagem que proporcionem tal

desenvolvimento, sendo necessária uma metodologia que se preocupe com a formação do seu pensamento, oferecendo possibilidades para que cada vez mais ela alcance níveis superiores e complexos.

Sobre esta vertente, segundo Giacomassi (2009), os esforços de Lipman se assemelham à visão de Freire (1996), que defende o diálogo como a base principal da produção de conhecimento e das inter-relações entre os pares, num constante despertar da consciência, onde o educando é conduzido a um pensar que ultrapassa os limites casuais da mera opinião pessoal para um pensamento em busca da verdade, o qual não ocorre senão mediante uma racionalidade lógica, bem solidificada e conduzida.

Lipman pode colaborar na organização do trabalho educativo fornecendo-nos uma metodologia de problematização e investigação que visa à autonomia do pensar. Em sua proposta, encoraja as crianças a operacionalizar, construir e reconstruir conceitos, a empregar métodos de investigação para detectar incoerências e evidências, a buscar conclusões válidas, a empregar critérios e construir hipóteses, pré-requisitos estes para pensar autônoma e criticamente e agir eticamente (GIACOMASSI, 2009, p. 9).

Percorrer esse caminho norteado pela proposta de Lipman (1995) não é apenas um desafio para a educação, mas um trabalho complexo e, digamos, até delicado no sentido de que há muitos interesses e poderes que interferem na educação, os quais ditam regras e caminhos que ela deve seguir. Sabe-se que existem diversos “agentes educacionais” que, direta ou indiretamente, acreditam e apostam na eficácia do programa desde que bem pensado e conduzido; e acreditando nessa prerrogativa é que continuamos o trabalho de investigação sobre esta proposta e suas reais possibilidades de aplicação, fazendo-nos pensar cada vez mais na questão que nos inquieta: Como a Filosofia, a educação reflexiva e democrática podem ser elementos relevantes para a formação das crianças?

### **3.2 O trabalho de Lipman na formação do pensamento multidimensional**

O trabalho desenvolvido por Lipman (1995) baseia-se na problemática do pensar, e como ele próprio afirma, deveria ser cultivado desde a infância. Para organizar uma metodologia que percorresse a prática do pensar, ele recorreu ao auxílio da discussão filosófica, que segundo sua visão enriquece e fortalece o pensamento, devendo ser aplicada por meio da formação de uma comunidade de investigação, comunidade essa que já foi mencionada e explicada anteriormente. Seu intuito é o de desenvolver uma forma de levar os educandos a pensar bem, a desenvolver seu pensamento multidimensional, ou seja, ter pensamentos próprios obtidos por sua própria reflexão crítica de observar os fatos e acontecimentos. Para Lipman (1995), o pensamento, embora seja inato do homem, deve ser

desde cedo enriquecido, realçado no sentido de melhorá-lo, obtendo-se assim, por meio dele, uma eficiência racional. A educação é considerada por ele como o melhor cenário para que esse trabalho seja desenvolvido, pois ela deve ocorrer na relação de interações e trabalho com o conhecimento, uma vez que é ali que o pensamento é ativado.

O pensamento multidimensional reflete um pensamento reflexivo, rigoroso, crítico, profundo, criativo, cuidadoso, contextualizado e autocorretivo, um pensar organizado, sistemático, estruturado com fundamentos sólidos que se apliquem na prática, passível de mudanças, correções e complementaridade, fruto de relações e interpelações com conhecimentos já criados e preestabelecidos, gerando novos conhecimentos e novas produções dos saberes. Para isso os educandos/educadores precisam estabelecer uma relação de troca e de observância dos mecanismos processuais que geram os pensamentos.

A preocupação maior de Lipman (1995) esteve sempre atrelada à dinâmica da sala de aula, nas relações que se estabelecem entre educador/educando, na forma de transmitir e conceber os conteúdos prontos e acabados, onde o máximo que o aluno pode alcançar é uma boa nota pela interpretação reprodutora dos ensinamentos obtidos nos livros didáticos.

A escola, para Lipman (1995), é então um lugar de encontro, esforço coletivo, aprendizado partilhado, e não uma competição de notas, as quais, na verdade, quase nada dizem do pensamento do ser humano, mas sim do quanto ele pode assimilar e reproduzir do conteúdo que o educador trabalhou. A construção do seu pensamento, o seu método investigativo, questionador, dedutivo, seus fundamentos e razões não são avaliados e incentivados nesse tipo de ensino tradicional. Lipman (1995) insiste que as bases para uma boa educação estão no desenvolvimento das habilidades do pensamento ou habilidades cognitivas que explicitaremos abaixo. Toda e qualquer disciplina deve procurar trabalhar com as habilidades do pensamento porque todo conhecimento partiu da elaboração cuidadosa, criteriosa e habilidosa de um pensamento multidimensional. Todo conhecimento que temos ou que podemos ter foi construído em torno de um pensamento multidimensional permeado por paradigmas tradutores de valores, crenças, modismos, moral, ética, política, cultura e história, que seguidos a rigor apontam o tipo de homem que o criou, o seu pensamento sobre a vida, pessoas, mundo, no que acredita e o que pretende disseminar como verdade. Por isso, o pensar e suas formas de ser trabalhado são tão importantes para Lipman.

O desenvolvimento do pensar bem, dentro da concepção de Lipman (1995), é fonte que se move num processo inesgotável, provocado pela convivência, mediante a qual cada ser humano amplia suas habilidades de pensamento. O poder do trabalho desenvolvido sobre as habilidades de pensamento reside em um processo dialético de ida e volta em que cada pensamento chama o outro em meio a um círculo inesgotável de nomeação e renomeação de

pensamentos e coisas. O seu transformar-se é expresso na dinâmica perfeita que o obriga a constantemente se refazer. Aqui cada indivíduo descobre que o mundo é construído pelo viés do pensamento humano, tornando-se infinito, com infinitos sentidos, desvelado pelo processo de investigação, que por via de regras só existe por meio do pensar bem.

Quando algo que estamos estudando não nos faz sentido, torna-se uma experiência profundamente perturbadora. Causa-nos perplexidade, ficamos confusos e suspeitamos que existe uma resposta que nos fará compreendê-lo em algum lugar ou momento. A Educação para o Pensar leva-nos geralmente a algum lugar onde buscaremos e compreenderemos tais respostas ou não.

Um dos objetivos do programa de Filosofia é desenvolver na comunidade de investigação atividades voltadas a uma Educação para o Pensar. Faz-se necessário explicitar os aspectos centrais desta educação, ou mais precisamente, as habilidades de pensamento. Segundo Lipman, Sharp e Oscanyan (1997), as habilidades de pensamento são aquelas que, se desenvolvidas corretamente, auxiliam as pessoas a pensar bem, isto é, a produzir pensamentos que representam adequadamente a realidade, explicando-a suficientemente e justificar tal explicação, podendo, desse modo, oferecer novas informações articuladas entre si.

Afirma-se que as habilidades de pensamento são capacidades que precisam ser desenvolvidas para que o pensar bem ocorra no lugar de um pensar incorreto, inadequado, *etc.* Essas habilidades Lipman, Sharp e Oscanyan (1997), reúnem em quatro grupos:

**Primeiro grupo:** Capacidades cognitivas que favorecem a investigação. Investigação é busca, pesquisa, indagação, com a finalidade de saber algo ou de saber melhor. O resultado dela é o conhecimento. É o que fazem os pesquisadores: eles produzem ou constroem conhecimento.

Para produzir ou construir conhecimentos precisamos de algumas condições que, para Lipman, Sharp e Oscanyan (1997), são: saber observar; saber perguntar ou formular questões; saber pensar, imaginar ou supor soluções prováveis para as questões, ou seja, formular hipóteses; saber buscar ou construir verificações para as hipóteses, podendo comprová-las ou não. Uma vez comprovadas, elas deixam de ser hipótese e passam a ser conhecimento.

Assim os educadores devem estar provocando seus alunos constantemente para que operem com as capacidades cognitivas aqui indicadas e que isto aconteça ao mesmo tempo em que estejam trabalhando os conteúdos de estudos, os conteúdos das disciplinas escolares ou conteúdos de temas que provocam seu interesse. Nesse processo é de fundamental



importância que o professor conheça não só o tema (conteúdo), mas também a melhor forma de estimular o bom desempenho de seus alunos.

**Segundo grupo:** Capacidades cognitivas que favorecem o pensamento lógico e, nele, o raciocínio. Pensamento lógico é todo pensamento devidamente ordenado, coeso e coerente. Ordenado significa que é sistematizado, com suas partes adequadamente ligadas umas com as outras formando uma boa sequência lógica. Coeso significa que é um pensamento que não se perde em divagações, fugindo do seu tema central ou de sua preocupação básica. É o pensamento que consegue trabalhar um tema ou assunto aprofundando-o, esclarecendo-o, fundamentando-o, sem fugir do seu núcleo de preocupação. Coerente significa que é um pensamento que não se contradiz, ou seja, é um pensamento capaz de ir eliminando posições contrárias entre si a respeito de um tema. Neste pensamento coerente tem grande importância o saber produzir bons argumentos ou boas razões.

Dentro deste segundo grupo vê-se que o raciocínio faz parte do pensamento lógico, pois ele é um procedimento do nosso pensamento pelo qual ligamos ideias entre si. A partir de tais ligações, tiram-se ou inferem-se novas afirmações a que chamamos de conclusões. Espera-se neste segundo grupo que os alunos raciocinem bem, que pensem logicamente. Mas para que tal ocorra, Lipman, Sharp e Oscanyan (1997) sugerem que é preciso ajudar os alunos a desenvolver condições cognitivas, e para que os resultados esperados sejam propícios, é preciso estabelecer relações adequadas entre ideias (relações de igualdade, de diferença, de semelhança, de grau, de gênero, de oposição, de qualidade, *etc.*); tirar conclusões, ou seja, saber inferir (saber produzir o pensamento adequado; estabelecida uma relação entre duas afirmações, então, a conclusão é tal ou qual); ser capaz de provar por argumentação, isto é, saber dar boas razões para as conclusões tiradas, inferidas; identificar pressuposições adjacentes, isto é, saber identificar o que está pressuposto ou implícito em afirmações que se lê ou que se ouve.

**Terceiro grupo:** Capacidades cognitivas que favorecem a formação de conceitos. Os conceitos são noções, é a compreensão do significado de alguma coisa, de alguma situação, de algum acontecimento normalmente expresso em alguma palavra. Trabalhar o significado das palavras extraindo delas tudo que nelas está compreendido é um excelente caminho para formação dos conceitos.

Partindo daí, é importante levar o aluno a: ser capaz de explicar (desdobrar, esmiuçar o sentido de uma palavra); ser capaz de definir (dizer o que algo é); ser capaz de sintetizar (juntar as partes separadas de uma noção, reconstruindo o significado).

**Quarto grupo:** Capacidades cognitivas que favorecem a interpretação ou a tradução. Traduzir é ser capaz de dizer com as próprias palavras exatamente o que os outros disseram ou escreveram com as palavras deles. Isto não é fácil, mas é muito importante. Por exemplo: pedir a um aluno que preste atenção ao que o outro diz e, em seguida, repita, com suas palavras, o que ouviu.

Dentro desse exercício ainda se pode pedir a um aluno que leia um pequeno texto e que em seguida diga, com suas próprias palavras, o que o autor disse com as palavras dele. Assim pretende-se desenvolver no aluno habilidades de parafrasear (traduzir com suas próprias palavras algo que foi lido ou dito); perceber implicações e suposições (notar o que está implícito e perceber fazendo uma comparação com o conhecimento pré-adquirido); prestar atenção ao que é dito ou no que está escrito.

Mesmo sabendo da influência predominante de Dewey sobre o pensamento de Lipman, não se pode negar que trabalhar temas filosóficos requer ressaltar que dentro de uma comunidade de investigação, isto é, num processo de interações sociolinguísticas ricas, é importante estar atento ao desempenho das habilidades de pensamento citadas anteriormente, pois partindo daí estará se realizando uma verdadeira Educação para o Pensar.

Aqui se retomam questões prioritárias que envolvem este processo como um todo. Como é que depois de tantas habilidades e tantas afirmações pode-se negar a importância do trabalho com Educação para o Pensar - Filosofia com crianças e jovens? Partindo dessas premissas entenderemos de fato como a Filosofia, a educação reflexiva e democrática podem ser elementos relevantes para a formação das crianças.

Dessa forma é necessário voltar aos pensamentos de Lipman (1995, p. 27) “muitos educadores já perceberam que não é suficiente que os alunos simplesmente aprendam o conteúdo das disciplinas acadêmicas; para que os alunos sejam verdadeiramente educados precisam ser capazes de raciocinar naquelas disciplinas”. A noção que, no entanto, permanece entre muitos educadores é a de que o caminho certo para atingir este objetivo envolve a identificação das habilidades de raciocínio e de investigação apropriadas à prática de cada disciplina, sendo dos professores a responsabilidade por tais habilidades. Este quadro não representa a adição de novas e desarticuladas áreas de estudo ao currículo existente; representa, ao contrário, o desenvolvimento da compreensão dos aspectos lógicos, estéticos, éticos e epistemológicos já presentes nas matérias que os alunos estudam agora, mas que são negligenciados em virtude da falta da disciplina Filosofia no currículo.

Talvez seja essa a tentativa da rede Municipal de Educação de Piranguinho-MG, e por esse motivo chamou a nossa atenção e teve o nosso objeto de pesquisa voltado para ela.

## CAPÍTULO IV

### **PIRANGUINHO-MG: UMA EXPERIÊNCIA COM FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E EDUCAÇÃO PARA O PENSAR.**

*O papel do professor de filosofia para crianças não é o de responder às perguntas, mas de facilitar o surgimento das perguntas dos estudantes, tanto quanto sua busca de respostas. O professor de filosofia para crianças deve insistir para que os estudantes considerem as ideias que permeiam as discussões na sala de aula em termo de seus marcos referenciais ou contexto.*

LIPMAN

Como a Filosofia contribui ou não com uma educação democrática? Como a Filosofia, a educação reflexiva e democrática podem ser elementos relevantes para a formação das crianças? O ser democrático se forma só depois que o aluno passou pela escola ou este ser democrático é uma construção diária, é um modo de vida que o professor deve criar na sala de aula, através da experiência de vida, para que esse aluno vá incorporando esses procedimentos da democracia? Para fundamentar essas questões foi realizada uma pesquisa a partir de uma experiência que acontece no Ensino Fundamental da rede pública do Município de Piranguinho-MG. Houve a aplicação de um questionário para quarenta e oito (48) professores da rede que trabalham com o Programa Educação para o Pensar e que vem ao encontro dos objetivos propostos nesta pesquisa.

Como parte de um processo investigativo, este questionário foi aplicado em nossa pesquisa lembrando que, para Lipman (1995), a investigação é um processo mais comum do que muitos pensam. Estamos investigando o tempo todo, afinal todos procuram resolver seus problemas, fazem indagações, estabelecem juízo de valor.

Dewey (1979a) identifica dois níveis na investigação: o do senso comum e o da investigação científica. Estes seguem os mesmos passos: o problema, a localização do problema, sugestão de solução, experimentação desta solução ou determinação da situação. O objeto da investigação é que define os passos da investigação. O senso comum se ocupa com o cotidiano, utilizando-se de um sistema prático. A investigação científica tem por objeto a verdade teórica, e sua preocupação são os significados e as relações entre os objetos na

tentativa de descobrir as leis sistemáticas que as regulam. Os resultados da investigação científica são expressos através da linguagem que os representa.

Os problemas científicos algumas vezes se originam no senso comum, que é onde fomos buscar nossos dados. O resultado desse processo é o conhecimento científico e tem por finalidade aplicar-se às condições existenciais. Assim, a validade do conhecimento é determinada pela sua capacidade em organizar e controlar os elementos do senso comum.

O conhecimento da existência dessa experiência naquele município se deu através de uma professora da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) que, em reunião com o grupo de pesquisa denominado Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ética, Política e História da Educação Brasileira (NEPHEB)<sup>3</sup>, comentou sobre a mesma. Em Piranguinho-MG, o projeto de Filosofia realizado com crianças faz parte do currículo da rede municipal de ensino desde a gestão de 2005, iniciando-se na Educação Infantil com crianças de quatro (4) e cinco anos (5) de idade, e estendendo-se até o 5º ano do Ensino Fundamental. Apesar de a implantação ter ocorrido a partir de 2005, os professores da rede Municipal começaram a ter contato com o programa a partir de outubro de 2000, quando ocorreu o I Encontro Sul-Mineiro de Filosofia e Educação para o Pensar, e na sequência em outubro de 2001, outubro de 2005 e outubro de 2007.

Observou-se no primeiro contato com os professores da rede uma aceitação quanto ao objeto da pesquisa, pois o fato de trabalharem com o Programa de Educação para o Pensar favoreceu o ambiente de discussão no momento de responderem ao questionário. Atualmente essa rede municipal trabalha vinculada ao Instituto de Pesquisa em Educação e Cultura (IPEC) de Taubaté/SP, uma organização não governamental, sem fins lucrativos, que surgiu em 1999 por iniciativa dos professores Orlando Araújo Bonafé e Salete Valesan Camba. Com o objetivo de atuar próximo à Educação Pública do Brasil, o Instituto oferece projetos, cursos e programas que promovem o desenvolvimento do saber, entre eles Filosofia com Crianças e Jovens.

Os Documentos Referência e os Projetos 2005/2012, 2013, 2014 e 2015 da rede Municipal de Educação que nos foram cedidos em muito nos ajudaram. Eles trazem o educador como sujeito do processo, que assume uma postura diferenciada em relação a ele, pois o mesmo não é uma imposição e sim fruto de um consenso, de uma elaboração conjunta. Escolheram trabalhar com um tema mais amplo, ou seja, “Piranguinho é do Tamanho do Mundo. Educar para Humanizar”, e com isso criaram discussões sobre como esse tema geral poderia ser trabalhado no cotidiano das escolas, bem como a sua significação em longo prazo,

---

<sup>3</sup> Grupo de pesquisa cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), pela Univás, com estudos e trabalhos pela Linha de Pesquisa Fundamentos da Educação, Ética e Política.

já que educar é algo que não se faz de imediato; assim foram gerando os temas e projetos trabalhados a cada ano. A rede de Educação Municipal de Piranguinho-MG entende a educação como processo contínuo e gradual, que se faz lentamente, através da construção e “desconstrução” de conceitos e vivências. Na busca da autonomia, é comum e necessário, muitas vezes, despir-se de conceitos prontos ou adquiridos que podem se tornar empecilhos ao crescimento integral do indivíduo (BRASIL, 2014).

Assim organizaram todo o trabalho, inclusive com a sua concepção filosófica e a metodologia empregada. Nos documentos ficam explícitos os objetivos de se trabalhar Filosofia ou Educação para o Pensar, para formar os alunos dessa faixa etária para a autonomia de pensamento e, posteriormente, de atitudes (BRASIL, 2014).

#### **4.1 Escolha e aplicação do instrumento de pesquisa**

Como já citado, o instrumento investigativo escolhido para esta pesquisa foi o questionário, pois através de perguntas com questões abertas os participantes ficam à vontade para se expressar. O objetivo foi provocar um “*insight*” no participante, proporcionando uma reflexão sobre sua prática pedagógica diária. Segundo Mattar (1994), as principais vantagens das perguntas abertas em um questionário são: estimulam a cooperação, permitem avaliar melhor as atitudes para análise das questões estruturadas, são úteis como primeira questão de um determinado tema porque deixam o participante mais à vontade para a entrevista a ser feita, cobrem pontos além das questões fechadas, têm menor poder de influência nos participantes do que as perguntas com alternativas previamente estabelecidas, proporcionam comentários, explicações e esclarecimentos significativos para se interpretar e analisar as perguntas e evitam o perigo existente no caso de as questões fechadas deixarem de relacionar alguma alternativa significativa no rol de opções.

Portanto, o questionário foi organizado em três partes, assim compreendidas: I - Perfil Docente; II - Concepção Filosófica; III - Ensino de Filosofia, todas com a finalidade de coletar dados específicos sobre a formação, o entendimento e o envolvimento dos participantes no programa de Filosofia. A aplicação do questionário foi realizada no dia 17 de maio de 2014, no período da manhã, após o término de uma palestra realizada no horário denominado Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Foi feita a apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa aos professores, ficando acordado que, ao término e defesa da pesquisa, será disponibilizada uma cópia do trabalho à Rede de Educação Municipal.

Primeiramente foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>4</sup> para os professores, de acordo com a Resolução nº 466/12, que trata de ética em pesquisa, e recolhidas as assinaturas de quarenta e nove (49) professores, com o objetivo e a responsabilidade de resguardar os participantes, sua identificação pessoal e seus dados. Dos quarenta e nove (49) questionários aplicados foram recolhidos quarenta e oito (48).

E dos que responderam ao questionário todos têm algum conhecimento sobre o Programa Educação Para o Pensar de Lipman, adquirido pela própria adoção pela Rede Municipal. Porém, nem todos trabalham diretamente com tal metodologia, já que também estavam presentes professores de creche, ou seja, que trabalham com crianças de zero a três anos.

Para organização dos dados recolhidos, optou-se na Parte I, que trata do perfil docente, pela utilização de gráficos que, além de possibilitar a visibilidade da realidade docente do município, permite também discutir alguns dados a partir da comparação entre eles. Os professores participantes da pesquisa foram identificados como (P1), (P2), (P3), (P4) ..., para garantir o sigilo das identidades, conforme acordado no TCLE.

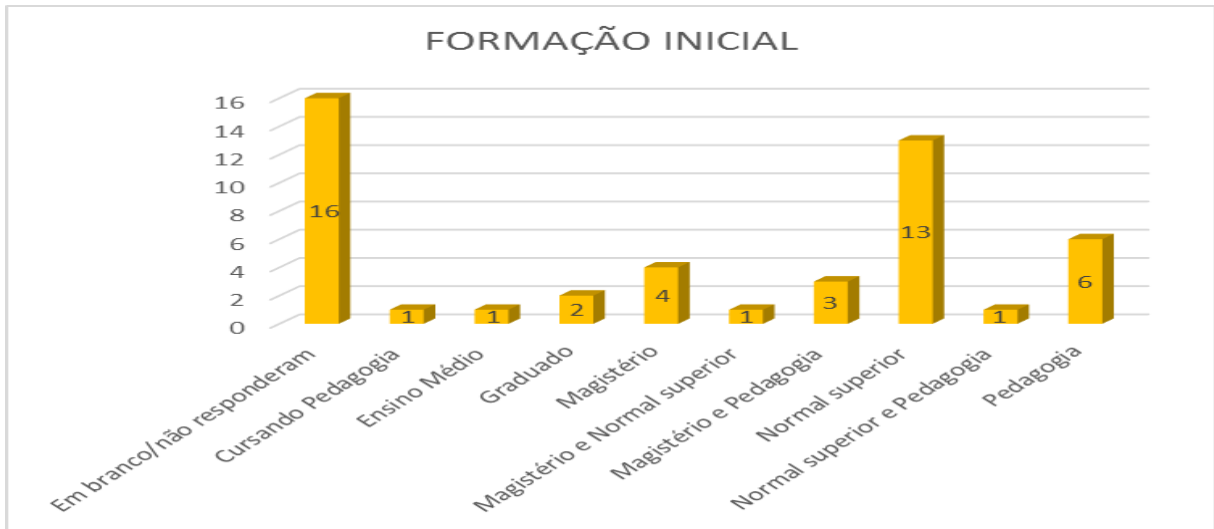
## **4.2 Coleta de dados, categorização e análise - perfil docente**

A partir da descrição de como Lipman (1990) construiu o entendimento sobre comunidade investigativa, entende-se também que a formação dos professores deveria ser feita pelo mesmo processo a que os alunos foram submetidos ao vivenciar uma “Comunidade de Investigação”. Pois, para Lipman (1990), a formação de professores não tem a primazia de desenvolver métodos que levem seus educadores a comprometer-se com a investigação dialógica, examinar e reexaminar suas ideias e ainda trabalhar o respeito aos alunos.

Com esta preocupação, conhecer o perfil dos docentes de Piranguinho-MG foi uma das possibilidades de conhecer a formação de cada um e conhecer até que ponto essa formação docente influencia na forma de conceber Filosofia - Educação - Pensamento. Levantou-se este perfil, mostrado em gráficos, com o objetivo de favorecer a leitura e compreensão das análises realizadas.

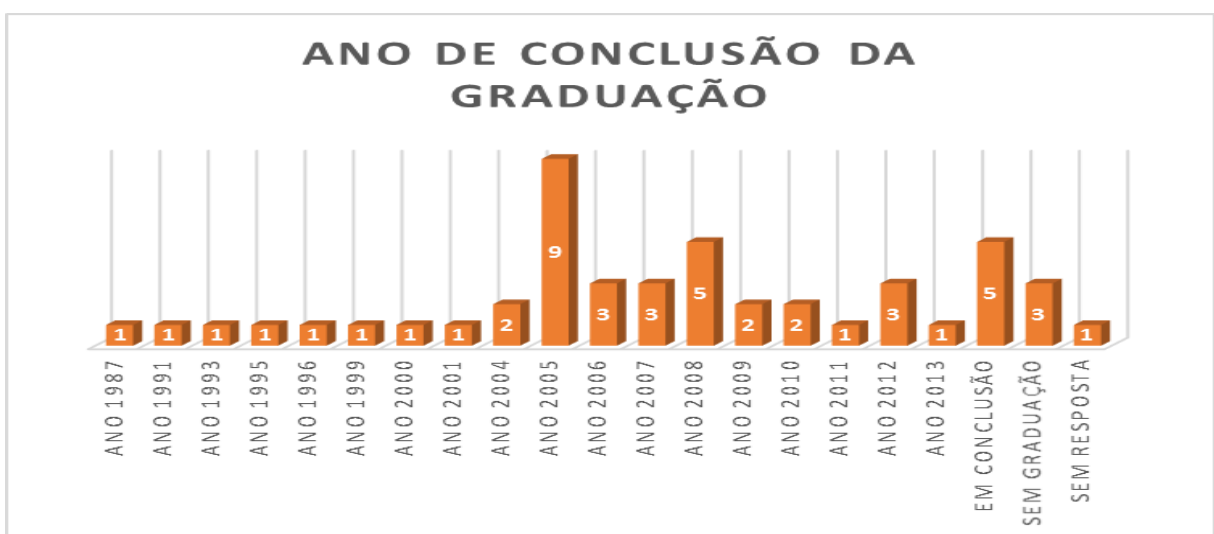
---

<sup>4</sup> O projeto de pesquisa foi submetido e autorizado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Univás, sob CAAE 25883913.0.0000.5102, anexo C com a preocupação de resguardar os aspectos éticos da pesquisa em relação aos participantes.



**Gráfico 1:** Formação inicial dos participantes da pesquisa

Quanto à formação inicial dos docentes, constatou-se que dezesseis (16) não declararam sua formação inicial, sendo que treze (13) possuem Curso Normal Superior, seis (6) possuem Curso de Pedagogia, quatro (4) possuem Curso de Magistério, três (3) possuem Curso de Magistério e de Pedagogia, dois (2) responderam como graduados sem declarar a área, um (1) encontra-se cursando Pedagogia, um (1) possui Ensino Médio, um (1) possui Curso de Magistério e Curso Normal Superior e um (1) possui Curso Normal Superior e Pedagogia. Dos dados obtidos percebe-se que se trata de um grupo heterogêneo, porém em sua maioria com graduação superior, o que favoreceu o entendimento do trabalho com Educação para o Pensar.



**Gráfico 2:** Ano de conclusão da graduação

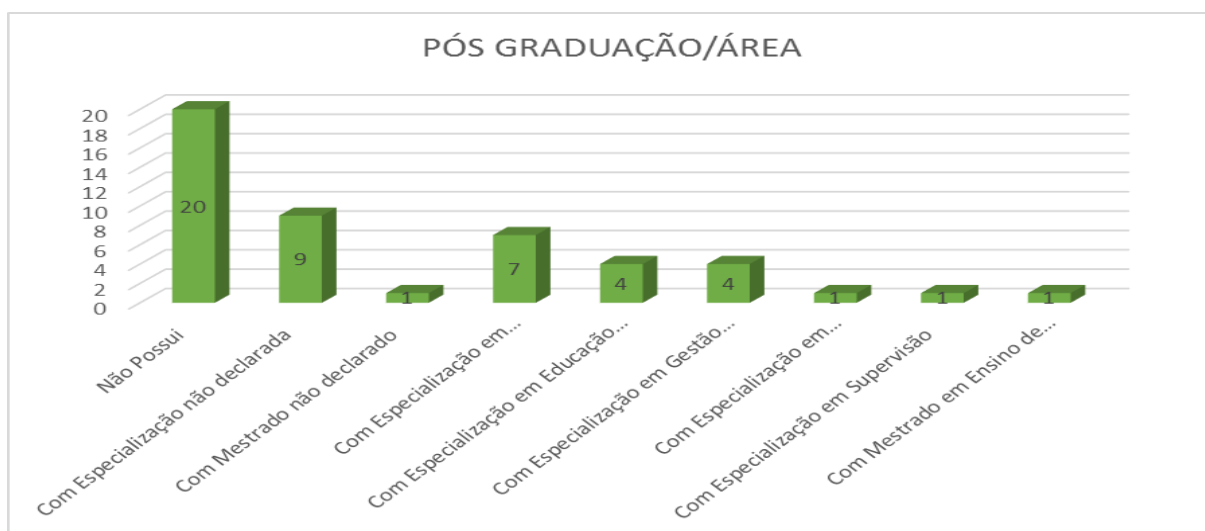
Dos anos de conclusão do curso de graduação notou-se a formação desde 1987 até 2013, sendo que o gráfico se destaca em número pelos que concluíram em 2005. Ainda há cinco (5) com graduação em andamento, três (3) sem graduação e um (1) que não respondeu.

Os dados explicitados no Gráfico 2 mostram a formação dos participantes desde 1987, o que coincide com a entrada do Programa de Filosofia para Crianças no Brasil na década de 80 do século XX. Porém, atualmente, percebe-se que o conhecimento sobre os conceitos trabalhados por Lipman (1995) e pelo programa não se estabeleceu de forma concreta e ativa na formação convencional dos educadores, uma vez que as diretrizes curriculares dos cursos de graduação no Brasil não fazem qualquer referência a isto e nem abrem espaço no currículo, deixando, então, a decisão de buscar esse conhecimento a cargo de cada graduando.

Os conceitos de Educação para o Pensar, sua metodologia e o programa se fizeram presentes na formação docente no Brasil a partir da década de 90 do século XX, nos cursos de extensão promovidos pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC). Segundo Muraro (2009), Filosofia para Crianças chegou ao Brasil por intermédio da Professora Catherine Young Silva, que fundou o CBFC em São Paulo, em janeiro de 1985. Coube ao CBFC a tradução dos materiais de Filosofia para Crianças, a difusão da proposta e a preparação dos professores. Desde o início, os bons resultados dos trabalhos com Filosofia para Crianças serviram de estímulo para outras escolas implantarem a proposta. Uma experiência bem-sucedida foi realizada nas Escolas Públicas de São Paulo, com orientação do Prof. Dr. Marcos Lorieri, então professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e coordenador do CBFC. À medida que o programa Filosofia para Crianças foi sendo conhecido, sobretudo pelos relatos de experiências, surgiu uma demanda maior de escolas e professores interessados em formação. Na década de 90 do século XX foram criados centros de formação de professores em diversas cidades brasileiras: São Paulo/SP, Campinas/SP, Ribeirão Preto/SP, Florianópolis/SC, Curitiba/PR, Belo Horizonte/MG, Petrópolis/RJ, Cuiabá/MT, Brasília/DF, Recife/PE, São Luiz/MA. O CBFC encerrou suas atividades em 2007.

O Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar (IFEP) assumiu o compromisso de dar continuidade às atividades do Programa de Filosofia para Crianças - Educação para o Pensar, considerando a sua importância para a educação brasileira, ou seja, o de ser um novo paradigma educacional que tem na reflexão filosófica seu principal fundamento. Os educadores necessitavam procurar formação continuada para o desenvolvimento do seu trabalho mesmo que já estivessem engajados em uma rede que trabalhava com o programa.

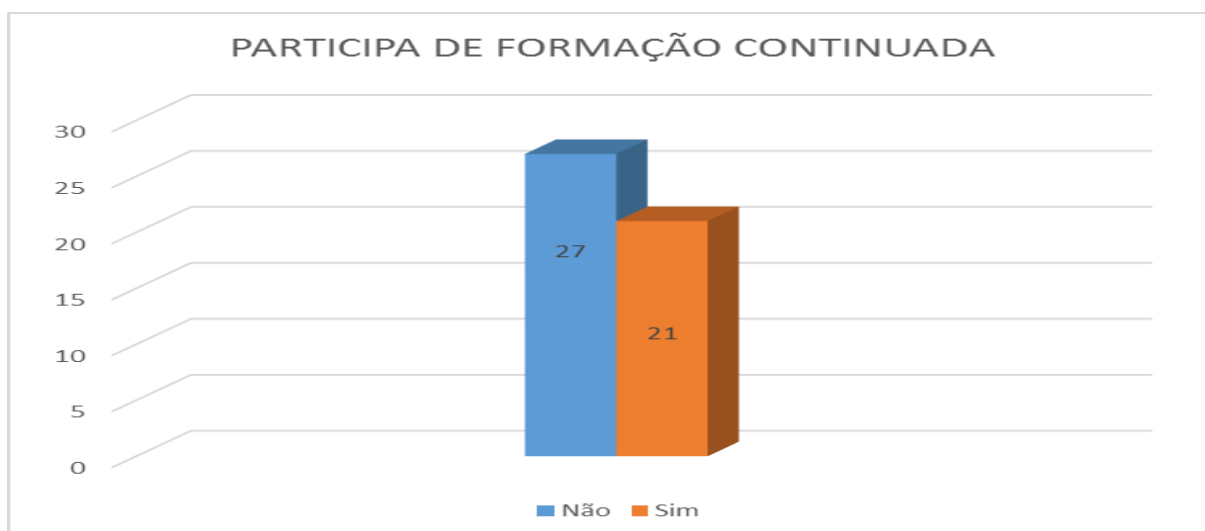




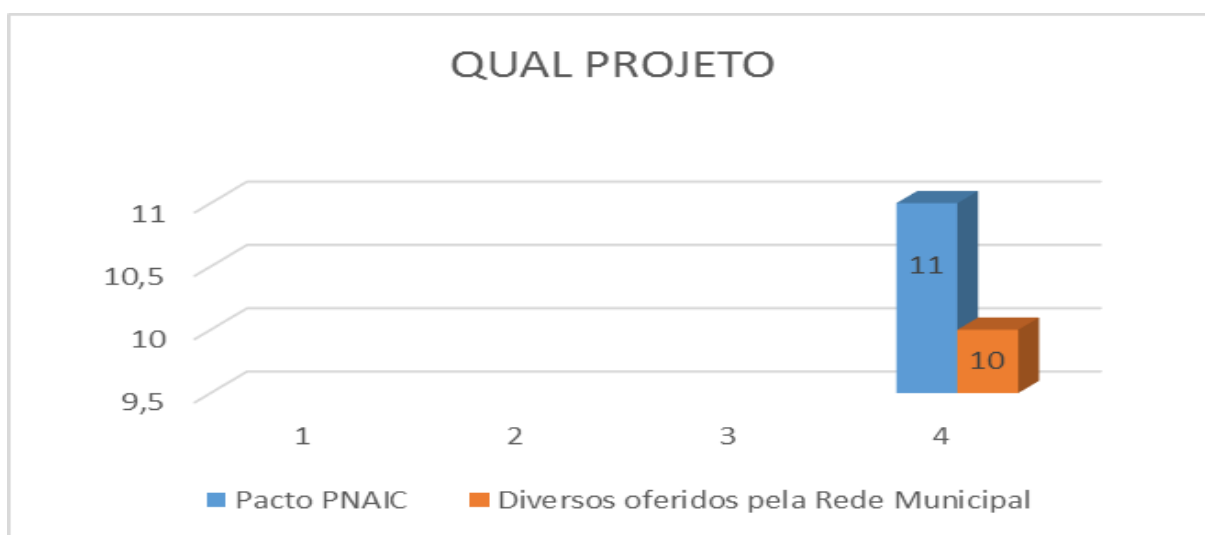
**Gráfico 3:** Formação em pós-graduação dos participantes da pesquisa

Quanto à pós-graduação, vinte (20) não a possuem, nove (9) possuem curso de especialização, mas não declararam a área, sete (7) possuem curso de especialização em Alfabetização e Letramento, quatro (4) contam com especialização em Educação para o Pensar, quatro (4) com especialização em Gestão Escolar, um (1) com Mestrado não declarado, um (1) com especialização em Psicopedagogia, um (1) com especialização em Supervisão e um (1) com Mestrado em Ensino de Ciências.

Notou-se que, do corpo docente, somente quatro (4) possuem especialização na área de Educação para ao Pensar, objeto tratado nesta pesquisa. Porém, no decorrer da mesma, ficou claro que todos, independentemente de sua área de especialização, estão envolvidos com o projeto como um todo. Quatro (4) dos quarenta e oito (48) participantes possuem Pós-Graduação em nível de especialização, específica em Educação para o Pensar, porém são três (3) os que atendem à posposta diretamente, sendo eles os (P1), (P2) e (P10). Estes são efetivos da rede Municipal de Piranguinho-MG, trabalham em um programa de formação continuada, possuem mais de quinze (15) anos de docência e atuam no Ensino Infantil e Fundamental como professores de Educação para o Pensar. Este tópico foi retomado na análise de dados das Partes II e III do questionário aplicado.



**Gráfico 4:** Participação em programas de formação continuada



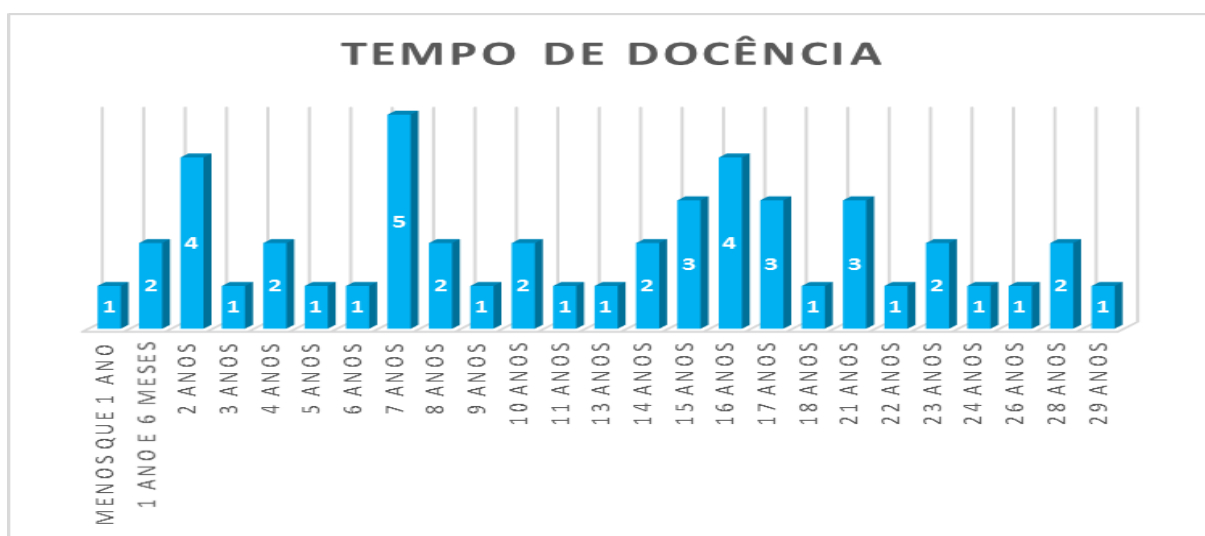
**Gráfico 5:** Qual projeto de formação continuada

Dos docentes, vinte e sete (27) participam de projeto de formação continuada e vinte e um (21) não participam de nenhum projeto. Entre os vinte e sete (27) que participam de algum projeto de formação continuada, onze (11) estão no Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC) e dez (10) estão nos diversos cursos oferecidos pela rede Municipal de Piranguinho/MG.

A partir de nossa observação, a formação continuada é necessária para que o docente esteja em constante processo de desenvolvimento, pois é uma das possibilidades de refletir, desconstruir, construir e ressignificar sua prática docente e seu conhecimento profissional. O desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos através da formação continuada poderá melhorar também sua trajetória pessoal e sua interação com o coletivo.

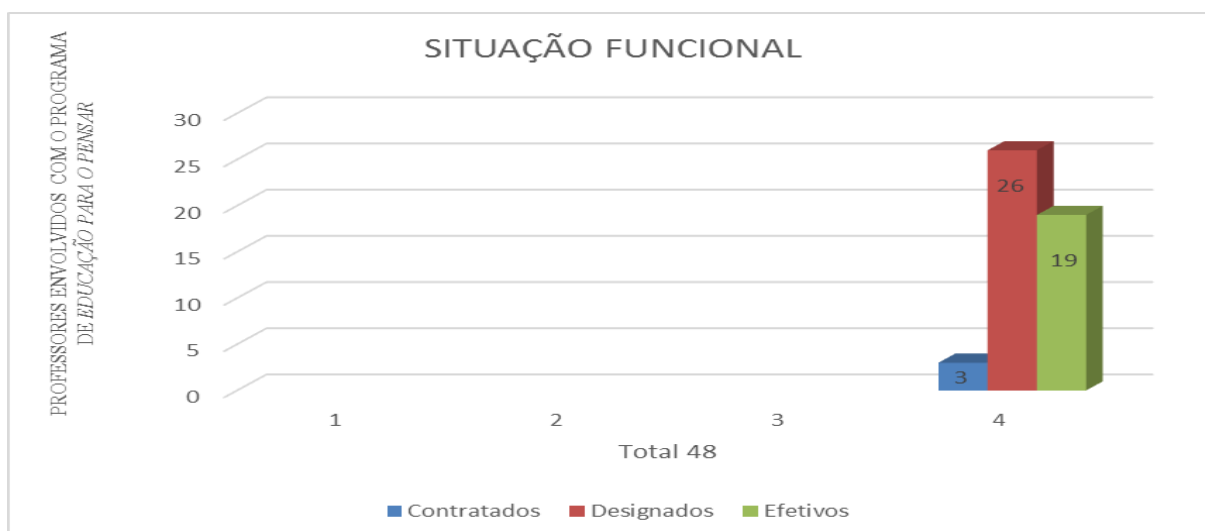
A formação continuada pode promover ao docente a capacidade de refletir sobre a sua prática educacional, sobre a sua docência, construindo assim a sua identidade profissional.

Com isso ele poderá ser capaz de se adaptar às diversas e rápidas mudanças, enfrentando as dificuldades encontradas na realidade da sala de aula. Acreditamos que, quando exercida no espaço de sala de aula, a prática e o ato de reflexão contribuem para o surgimento de uma ressignificação do conceito de professor, de aluno, de aula e de aprendizagem. É nesse sentido que a ação reflexiva e democrática do objeto desta pesquisa apresenta-se como uma possibilidade de ruptura, sendo um ponto de partida na direção de um educador dentro dos parâmetros de uma Educação para o Pensar.



**Gráfico 6:** Tempo de docência

Quanto ao tempo de docência, apareceram profissionais com menos de um (1) ano até vinte e nove (29) anos de docência atuando na rede municipal. As análises dos questionários mostraram de forma geral que os trabalhos desenvolvidos pelos professores apresentam algum conhecimento do ensino de Filosofia e Educação para o Pensar. A variedade no tempo de formação e os diferentes entendimentos sobre o ensino de Filosofia permitem compreender a existência de divergências sobre a compreensão de cada professor quanto à sua prática docente ou mesmo compreender as possíveis resistências ao programa aplicado pela rede. Toda mudança num paradigma padrão gera desconforto, o que não deixa de representar também um avanço significativo no trabalho com a Filosofia, pois a rede proporcionou a oportunidade de ousar, com a tentativa de abertura de um espaço público de educação em busca da reflexão e da democracia, ao trazer para o Ensino Fundamental a Educação para o Pensar.



**Gráfico 7:** Situação funcional

No que se refere à situação funcional dos participantes da pesquisa, foram encontrados vinte e seis (26) professores do Governo Estadual que, por ocasião da municipalização da educação básica na cidade de Piranguinho-MG, foram designados para trabalhar nas escolas agora municipalizadas. Os demais são dezenove (19) efetivos concursados e três (3) contratados, pelo fato de a designação não preencher todas as vagas.

Entre os efetivos, designados e contratados há professores que chegaram à rede em diferentes situações quanto ao nível funcional e de conhecimento. Mesmo com o gráfico mostrando que somente dezenove (19) professores são efetivos da rede, este fator não impediu que todos adquirissem o conhecimento em relação ao programa. A reflexão filosófica e a Educação para o Pensar mostram-se presentes nas análises que serão explicitadas nas Partes II e III do questionário.

#### **4.3 Coleta de dados, categorização e análise - concepção filosófica**

A segunda parte do questionário respondido pelos quarenta e oito (48) professores de Piranguinho-MG foi composta por três (3) questões abertas e uma (1) de múltipla escolha, com o objetivo de extrair, compreender e construir a significação do trabalho desenvolvido na rede municipal com o programa Educação para o Pensar-Filosofia com Crianças.

Os registros foram organizados e agrupados de forma a permitir o levantamento de categorias de análises que levaram à complementação e compreensão do que é o ensino de Filosofia e de Educação para o Pensar. Com os dados das questões abertas foi possível conhecer os percentuais obtidos por categorias como forma de indicativos de importância, não apenas para se obter uma sequência de classificação, mas, sim, ajudar a evidenciar ênfases em

compreensão e significação para cada um dos professores. Verificou-se a existência repetitiva de pontos convergentes nas respostas entre dois participantes.

Para categorizar e analisar as perguntas do questionário da Parte II, procedeu-se à leitura de todas as respostas dadas pelos professores e à seleção daqueles aspectos mais evidenciados nos depoimentos escritos, quer pela recorrência, quer pela relevância ante a questão. Essa seleção deu origem à listagem de ocorrências que em seguida são categorizadas:

#### QUESTÃO Nº 01 – O QUE VOCÊ ENTENDE POR FILOSOFIA?

- a) 26/48 (54,16%) responderam que filosofia está relacionada com pensar e pensamento;
- b) 22/48 (45,83%) responderam que filosofia está relacionada a reflexão;
- c) 10/48 (20,83%) responderam que filosofia está relacionada ao diálogo;
- d) 9/48 (18,75%) responderam que filosofia está relacionada a ciência;
- e) 8/48 (16,66%) responderam que filosofia está relacionada a questionamento;
- f) 7/48 (14,58%) responderam que filosofia está relacionada a debate;
- g) 6/48 (12,50%) responderam que filosofia está relacionada a arte;
- h) 5/48 (10,41%) responderam que filosofia está relacionada a investigação;
- i) 5/48 (10,41%) responderam que filosofia está relacionada a disciplina como conteúdo;
- j) 4/48 (8,33%) responderam que filosofia está relacionada a educação para o pensar;
- k) 2/48 (4,16%) responderam que filosofia está relacionada a conhecimento;
- l) 1/48(2,08%) respondeu que filosofia está relacionada a área do conhecimento.

Diante dessas respostas, as categorias que apareceram em maior porcentagem mostraram a importância da Filosofia e sua relação com o pensamento, reflexão, diálogo, questionamento, debate, investigação e Educação para o Pensar. Os professores apontaram tais conceitos relacionando-os ao seu entendimento do que é Filosofia, que nos parece foi consolidado a partir do II Encontro Sul-Mineiro de Educação para o Pensar, de outubro de 2001, com o tema Dialogando.... Filosofando.... Transformando..., que teve como justificativa o seguinte, o fazer Filosofia exige conversação, diálogo e comunidade, que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional (BRASIL, 2013).

Lipman (1990) afirma que:

A Filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros de uma mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se das 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 do que é descobrir, inventar, interpretar e criticar (p. 61).

Segue a transcrição das respostas dos aspectos mais evidenciados:

*P1 - É a disciplina que leva os educandos a questionarem, buscarem seus conhecimentos através de uma investigação constante.*

*P2 - Filosofia é a disciplina que oportuniza o ser humano refletir, dialogar e estabelecer relações entre certo e errado.*

*P8 - Filosofia é a ciência que busca um ato reflexivo nas pessoas, assim permite o pensar, o discutir e o diálogo entre os mesmos.*

*P10 - É a disciplina que traz a reflexão formativa para a sala de aula. Ajuda o aluno a questionar os acontecimentos, a problematizar as dúvidas. A busca pela resposta leva-o a sua formação.*

*P22 - Filosofia hoje é vista de forma diferente. Hoje se vê filosofia, com a postura reflexiva, investigativa, dialógica, de forma onde os indivíduos crescem cada vez mais.*

*P25 - Entendo que a filosofia é uma área do conhecimento que permite trabalhar todas as demais e faz com que o educando pense melhor e elabore melhor seu pensamento, ou seja, com qualidade. Ela dá sentido ao que se aprende.*

*P39 - Entendo que filosofia tem como objetivo principal o pensar bem, pensar com criatividade, coerência e cuidado, pensar bem para agir bem.*

*P45 - É disciplina que desenvolve nos alunos a habilidade de pensar, discutir, refletir e principalmente aprender a ouvir e respeitar a opinião do outro.*

*P46 - Filosofia é uma área abrangente que visa buscar no aluno o seu conhecimento e atitudes para torna-lo cada vez mais participante da vivência na sociedade, proporcionado o pensar, o agir e o viver.*

**QUESTÃO Nº 02 – EM SUA OPINIÃO, É IMPORTANTE O ENSINO DE  
FILOSOFIA DO 1º AO 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL? SE SIM, POR QUÊ? SE  
NÃO, JUSTIFIQUE.**

A seleção dos dados obtidos pelas respostas está organizada abaixo:

- a) 29/48 (60,41%) responderam que a importância está na aprendizagem ligada ao desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e autônomo;
- b) 6/48 (12,50%) responderam que está na aprendizagem ligada à formação integral para atuação na sociedade;
- c) 5/48 (10,41%) responderam que está na aprendizagem ligada à educação para o pensar e ao desenvolvimento de suas habilidades;
- d) 4/48 (8,34%) responderam que está na aprendizagem ligada à educação para o pensar;

- e) 1/48 (2,08%) respondeu que a importância do ensino de Filosofia do 1º ao 9º anos está na aprendizagem ligada à investigação;
- f) 3/8 (6/25%) não responderam.

Diante desses dados escolheu-se analisar as categorias que apareceram em maior porcentagem, bem como as categorias que mostraram um grau maior de importância com relação às questões da pesquisa. Os professores apontaram que a importância da Filosofia do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental está embasada, na maioria das respostas, em um processo de aprendizagem ligado ao desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e autônomo, à formação integral para atuação na sociedade, à educação para o pensar e ao desenvolvimento de suas habilidades e da investigação.

Desta forma, as colocações dos participantes da pesquisa foram ao encontro da afirmação de Lipman (1990) de que fazer Filosofia é realizar um grande esforço investigativo, reflexivo e dialógico, e propor Filosofia na educação escolar é propor que não se sonegue das crianças e dos jovens a oportunidade de serem iniciados na prática da boa investigação. Em sua proposta, a necessidade de investigação deve se dar sobre os conteúdos importantes da Filosofia.

A filosofia contém, além de muitas outras coisas, um núcleo de conceitos. Estes conceitos são incorporados e ilustrados em todas as áreas humanas, mas é na filosofia que são analisados, discutidos, interpretados e esclarecidos. Muitos destes conceitos representam valores humanos profundamente importantes, como a verdade, o significado e a comunidade (LIPMAN, 1995, p. 240-241).

Sem a Filosofia há uma tendência para que os comportamentos que estes conceitos representam permaneçam inarticulados e sem expressão. A Filosofia no Ensino Fundamental fornece um espaço que possibilita às crianças refletirem sobre seus valores, assim como sobre suas ações. Graças a essas reflexões as crianças podem começar a perceber maneiras de rejeitar aqueles valores que não estão à altura dos seus padrões e de guardar aqueles que estão. A Filosofia oferece um espaço onde os valores podem ser submetidos à crítica. Esta é, talvez, a principal razão para sua exclusão, até agora, da sala de aula, e uma razão fundamental para que seja, agora, finalmente, incluída.

As respostas a seguir representam uma amostragem da opinião dos participantes da pesquisa sobre o entendimento da importância do ensino de Filosofia do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental, ressaltando que as quarenta e oito (48) respostas foram afirmativas e mostraram a seriedade do trabalho desenvolvido na rede.

*P1 - Sim, com este trabalho os educandos, através de uma investigação constante, vão aprender a aprender.*

*P2 - Sim, muito importante, porque a disciplina Filosofia abre caminho para a reflexão e uma melhor compreensão dos temas trabalhados.*

*P9 - Sim. Hoje trabalho com alunos de todas as idades, de 4 a 12 anos, e como temos este trabalho na rede nos deparamos com alunos críticos que fazem com que a gente cresça cada vez mais.*

*P10 - Sim. Contribui para a formação integral do aluno. Forma sujeitos críticos e reflexivos, cidadãos capazes de atuar na sociedade.*

*P12 - É importantíssimo, pois auxilia na organização do pensamento, na clareza das ideias, na reflexão, na formação de conceitos e valores.*

*P22 - Sim, mas não só do 1º ao 9º ano, quanto na educação infantil também (aqui temos). Porque assim teremos cidadãos críticos, criativos e cuidadosos.*

*P24 - Sim, a Filosofia proporciona aos alunos refletirem e conseqüentemente desenvolverem as habilidades do pensar.*

*P27 - Sim. Leva os alunos a questionar os acontecimentos de sua vida, a se tornarem verdadeiros cidadãos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade em que se encontram.*

*P36 - Sim. Porque oportunizará o aluno a refletir, discutir e dialogar os conteúdos trabalhados, sobre seus atos e ações.*

*P38 - Sim. Para desenvolver no aluno o “bem pensar”, ou seja, o pensamento de ordem superior.*

*P39 - Sim. Eu penso que o ensino de Filosofia é imprescindível, não só no ensino fundamental, mas também na educação infantil.*

*P45 - Sim. Pois desenvolve no aluno habilidades que o tornarão um adulto mais reflexivo e crítico.*

*P46 - Sim. É fundamental, porque através dela e da comunidade de investigação o educando vê melhor o seu papel na vida e na sociedade.*

### QUESTÃO Nº 03 – O ENSINO DE FILOSOFIA PARA VOCÊ É:

Por ser uma pergunta de múltipla escolha, procedeu-se à leitura de todas as respostas dadas pelos professores, que foram agrupadas por alternativa escolhida.

- a) Um ato reflexivo 1/48 (2,08%);
- b) Uma discussão 0/48;
- c) Uma transmissão de conteúdo 0/48;
- d) Uma reflexão, discussão e um diálogo 47/48 (97,92%).

Diante das alternativas escolhidas decidiu-se analisar a categoria relativa que apareceu em maior porcentagem. Pode-se ver que, em sua maioria (97,92%), os professores afirmam que o ensino de Filosofia é uma reflexão, uma discussão e um diálogo.

Encarar a Filosofia como projeto, uma construção feita a partir de diversos modos de pensar, numa busca pelo conhecimento, pela ampliação dessa capacidade de pensamento, que se for trabalhada de uma maneira eficiente será capaz de produzir pessoas melhores, com maior discernimento, mais críticas, coerentes e que praticam a reflexão e o diálogo (BRASIL, 2014).



QUESTÃO Nº 04 – VOCÊ ADOTA UMA LINHA FILOSÓFICA EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA INDEPENDENTEMENTE DA CONCEPÇÃO TRABALHADA PELA INSTITUIÇÃO ESCOLAR? OU VOCÊ SE ADAPTA AO TRABALHO PROPOSTO PELA ESCOLA? EXPLIQUE SUA AFIRMAÇÃO

Segundo a análise e a partir dos dados que demonstraram aspectos mais evidentes nos depoimentos escritos, quer pela recorrência, quer pela relevância ante a questão, este levantamento permitiu perceber:

- a) 17/48 (35,42%) responderam que adotam os princípios da comunidade de investigação;
- b) 14/48 (29,17%) responderam que adotam os princípios da comunidade de investigação, porém, respeitando a limitação da idade;
- c) 9/48 (18,75%) responderam que praticam a comunidade de investigação;
- d) 4/48 (8,34%) responderam que não adotam uma linha filosófica, mas existe a intenção de um trabalho futuro;
- e) 3/48 (6,25%) responderam que não adotam nenhuma linha filosófica;
- f) 1/48 (2,08%) não respondeu.

De acordo com o extrato mostrado nas respostas, tomamos as maiores porcentagens para análise e pôde-se inferir que grande parte dos professores utiliza a metodologia da comunidade de investigação e leva em consideração a relevância do saber pensar reflexivo, bem como a constituição dessa mesma comunidade, buscando aguçar o raciocínio e as habilidades de problematização dos alunos. Falando sobre comunidade de investigação, vimos aplicado a ela, a partir dos teóricos estudados, o conceito constante de democracia, ressaltando que democracia não é apenas um sistema político ou uma forma de organização do Estado.

Daniel (2000) afirma:

Assim, a comunidade de investigação filosófica, tal como formulada no programa de Filosofia para crianças, envolve o jovem numa prática educacional reflexiva, isto é, em um contexto de busca em que ele é levado a partilhar inteligentemente seus pontos de vista com toda liberdade e confiança, e a escutar dos outros com respeito e tolerância. Assim sendo, a comunidade de investigação, concebida à imagem da democracia e iniciando nos princípios e nos valores desse paradigma, engaja a criança num processo de crescimento ao mesmo tempo individual e político. E parece lógico que, se a criança exerce regularmente sua liberdade de pensamento e de ação, respeitando-a no outro durante todas as etapas de sua educação, a democracia será para ela uma filosofia de vida, uma maneira de ser quando se tornar um adulto atuante no seio da sociedade (p. 247).

As respostas abaixo representam uma amostragem da opinião dos professores e nos fazem compreender e construir a significação do trabalho desenvolvido na rede Municipal com Filosofia com Crianças - Educação para o Pensar. Ilustrando a análise anteriormente sintetizada:

*P1 - Eu adoto a linha filosófica em minha prática pedagógica independente da instituição, procurando preparar aulas que levem os alunos a participarem, questionarem e expressarem suas opiniões dentro da organização de uma comunidade de investigação.*

*P2 - Sim. Adoto na minha prática pedagógica a comunidade de investigação, o diálogo e a reflexão sobre os temas abordados, levando em consideração os conhecimentos prévios do aluno.*

*P8 - Sim, adotamos a linha filosófica a partir do ponto em que valorizamos os conhecimentos prévios dos alunos, pois os mesmos não chegam vazios, já carregam consigo toda uma bagagem.*

*P10 - Sim. Em minhas aulas frequentemente utilizo a dinâmica filosófica da reflexão.*

*P25 - Atualmente estou diretora de uma escola municipal e nossa rede adota uma linha filosófica em sua prática, além de se ter a disciplina, os demais conteúdos são trabalhados em cima da discussão, reflexão e diálogo. (Direção)*

*P40 - Trabalho durante todo momento com a filosofia, usando o diálogo e reflexão com os educadores e alunos.*

*P44 - Sempre adoto a metodologia da “educação para o pensar” na disciplina em que atuo.*

Com esta análise da Parte II do questionário pode-se verificar, dentro da concepção filosófica dos docentes de Piranguinho/MG, que há entendimento e compromisso com o programa estabelecido pela rede, permeado pelos pressupostos da Educação para o Pensar. Assim constatou-se que, dentro de todo esse processo, o professor possui, segundo Lipman (1995), uma responsabilidade grande e exclusiva: ele deve, além de ser um professor, ser acima de tudo um educador, pois, ao mediar o grupo de alunos no entendimento do processo em que estão inseridos, promove a aprendizagem do compromisso de cada um com seu papel no grupo em sala de aula.

#### **4.4 Coleta de dados, categorização e análise - ensino de filosofia**

##### **QUESTÃO Nº1 - O QUE VOCÊ ENTENDE PELO ENSINO DE FILOSOFIA EM SALA DE AULA?**

- a) 45/48 (93,75%) mostraram que o ensino de Filosofia dentro da proposta de Educação para o Pensar está ligado à comunidade de investigação e ao desenvolvimento das habilidades de pensamento a partir dela;
- b) 2/48 (4,16%) deram respostas não detalhadas;

c) 1/48 (2,08%) não respondeu.

Como fica claro pela porcentagem predominante e a partir das definições que apareceram nas respostas, percebe-se que existe uma boa compreensão da proposta de Educação para o Pensar através da ferramenta da comunidade de investigação e a importância do desenvolvimento das habilidades de pensamento.

As respostas abaixo representam uma amostragem da opinião dos professores:

*P1 - É um trabalho que leva os alunos a aprenderem como questionar, a importância das perguntas serem bem elaboradas, estar sempre atento aos questionamentos dos colegas e a fazer as inferências nos momentos adequados.*

*P9 - Entendo que os alunos passarão a compreender melhor o mundo aonde vivem pensando, dialogando, discutindo e principalmente refletindo....*

*P18 - Aulas cujo conteúdo tem como objetivo desenvolver o diálogo, confronto de opiniões, questionamentos. Desenvolve uma atitude crítica diante dos fatos, das ideias do mundo.*

*P21 - O ensino de filosofia vai instigar os alunos a serem críticos, reflexivos e inovadores; tratando de assuntos que muitas vezes não são abordados em outras disciplinas.*

*P27 - Entendo que é uma disciplina que ajuda o aluno a entender o que se passa ao seu redor, fazendo com se torne crítico, reflexivo e atuante na sociedade em que está inserido.*

*P30 - O ensino de filosofia em sala de aula, entendo que é muito importante, fundamental para desenvolver nos alunos a reflexão, a criticidade e a capacidade de perguntar e argumentar.*

O grupo de professores analisados percebe que a Filosofia tem a ver com reflexão, ou seja, o pensar e o repensar como articulação dos conhecimentos contribuindo para a compreensão, os significados e a interpretação da realidade. E coloca que outros autores afirmam que a Filosofia incomoda porque questiona o modo de ser das pessoas, das culturas, do mundo. Questiona as práticas políticas, científicas e teóricas, além da ética, economia, cultura e arte. Não há áreas em que ela não se meta, não indague, não perturbe (BRASIL, 2014).

#### QUESTÃO Nº2 - NO ENSINO DE FILOSOFIA VOCÊ UTILIZA MATERIAIS DIDÁTICOS? SE SIM, DESCREVA-OS. SE NÃO, COMO VOCÊ SE ORGANIZA?

- a) 25/48 (52,08%) não utilizam materiais didáticos;
- b) 14/48 (29,16%) responderam que sim, a partir dos projetos elaborados pela secretaria, coordenadora e professoras. Vídeos, literaturas, imagens, músicas, artigos, figuras, jogos com dinâmicas, pesquisas;
- c) 5/48 (10,41%) não trabalham com filosofia;
- d) 4/48 (8,33%) não responderam.

O Projeto de Filosofia da Rede Municipal de Educação de Piranguinho caminha para uma nova etapa. Passa por reconstrução e reorganização temática que traz para reflexão o Ser Humano e seu modo de Ver, Viver, Conviver e Sobreviver. Essa foi uma proposta que se tornou real desde o ano de 2000, teve e tem como suporte a proposta de “Filosofia para crianças e Educação para o Pensar” do filósofo e estudioso do assunto Lipman. Ao mudar pessoas, ou seja, as professoras, o projeto ganha novos olhares e novas visões de mundo que constroem e desconstroem práticas que contribuirão para o conhecimento dos alunos e do grupo de professores da rede municipal (BRASIL, 2015).

Pensar a escola a partir dos conflitos que vive a sociedade é dar sentido às vivências dos alunos e ajudá-los a sistematizar o conhecimento, utilizando-o para compreender seu mundo – a família, a escola, a sociedade, enfim, suas relações.

A rede aponta que, por estar celebrando Direitos Humanos no Brasil e no Mundo, decidiu-se trazer o tema para a discussão pelo grupo de educadores e pelos alunos. A partir das conversas com representantes da educação no município, chegaram à escolha do tema que direciona as atividades históricas e culturais, os projetos e as demais atividades de cada escola – “Piranguinho, meu mundo: direito de conhecer, dever de participar, poder de transformar”. A partir da temática, exploraram-se os campos da Filosofia, da História, da Sociologia, da Antropologia e da Educação para refletir com os alunos o Eu, o Outro e o Mundo em que estão inseridos.

Para as aulas do ano de 2015 foi escolhido o tema “Filosofar para conhecer, participar e transformar: por um mundo onde caibam todos os mundos”. Esse movimento de ideias e práticas tem como direcionamento e fundamento a teoria de Lipman e a metodologia da Educação para o Pensar. O nascimento de novas ideias e outras formas de ensinar, bem como outras pessoas para ensinar, enquanto projeto educacional contribui para promover outras experiências e inovar o debate sobre conceitos e opiniões de todos os sujeitos.

A rede pensou nessa proposta, uma vez que muitas práticas já se tornaram realidade nas escolas, outras precisam ser repensadas, reorganizadas e até inseridas para dar sentido ao que chamaram de “Educação de qualidade”. E neste marco de mudanças, o “diálogo” e a “responsabilidade” conduziram a “elaboração” das aulas de Filosofia e a boa discussão nas “comunidades de investigação”.

O Projeto de Filosofia nas escolas municipais contribuiu especificamente para a reflexão acerca das temáticas e para a construção de um SER que pense nas suas práticas locais e nas experiências globais, que tenha atitudes coerentes, reflita e avalie de forma mais simples, constituindo assim seu conhecimento a cada etapa de escolaridade, e que também exerça seu “direito de sonhar”.

As opiniões abaixo trazem uma amostragem do exposto:

*P25 - As professoras que trabalham em nossa rede com a filosofia utilizam diversos materiais e uma vez por semana sentam para preparar as aulas juntamente com a coordenadora. (Diretora)*

*P26 - Sim, a partir de projetos elaborados pela secretaria e professores.*

*P45 - Não trabalho com esta disciplina especificamente e sim tento desenvolver esta linha nas demais disciplinas.*

*P48 - Sim, livros de história que envolvem estes valores: a responsabilidade, verdade, diálogo, amar, são histórias que precisam ouvir para melhorar suas vidas.*

QUESTÃO Nº3 - VOCÊ TRABALHA OS CONTEÚDOS FILOSÓFICOS? SE SIM, EXPLIQUE COMO. SE NÃO, DE QUE FORMA ISTO ACONTECE?

- a) 21/48 (43,75%) responderam que sim, dentro da proposta trabalhada;
- b) 16/48 (33,34%) não trabalham e não detalharam;
- c) 9/48 (18,75%) não responderam;
- d) 2/48 (4,16%) não trabalham porque são professores de creche.

*P48 - O professor de filosofia trabalha, ele sim tem seu planejamento todo voltado para a investigação, usamos a investigação no dia a dia.*

*P21 - Sim, pois muitos desses conteúdos estão embutidos em outras disciplinas.*

*P28 - Sim. Através de conversas, investigação e reflexão dentro dos assuntos trabalhados.*

A Secretaria Municipal de Educação, a partir de seu Projeto Político-Pedagógico, deve ter a preocupação de desenvolver várias estratégias que contribuam para o pleno desenvolvimento da educação, envolvendo tanto os profissionais quanto os alunos que fazem parte dos projetos da rede pública municipal. As estratégias utilizadas com o corpo docente estão relacionadas a cursos de formação de professores, planejamentos pedagógicos, acompanhamento da coordenação pedagógica, entre outros que acontecem, de acordo com as necessidades que surgem no decorrer da ação educativa (BRASIL, 2012).

QUESTÃO Nº4 – EM SUAS AULAS, SEUS ALUNOS DESENVOLVEM A POSTURA REFLEXIVA, INVESTIGATIVA E DIALÓGICA? EXPLIQUE COMO E POR QUÊ?

- a) 34/48 (70,83%) responderam que sim, desenvolvem uma postura de reflexão, investigação e diálogos;
- b) 13/48 (27,08) não responderam;
- c) 01/48 (2,08) afirmou não estar em sala de aula.

Falando sobre a postura adquirida pelos alunos, pode-se ver em Daniel (2000, p. 221) que “dada sua escrita com as situações existenciais, elas estimulam o jovem ao questionamento, à reflexão e, assim sendo, à superação de seus próprios limites”.

O procedimento dialógico que se faz na comunidade de investigação tem por objetivo o desenvolvimento do pensamento autônomo e razoável da criança e, justamente por isso, ele favorece o desenvolvimento de uma consciência moral. Na realidade, a Filosofia para crianças orienta o indivíduo para o conhecimento de si mesmo, para consciência de seus próprios valores, opiniões e atitudes e, assim fazendo, também para a reconstrução de uma experiência individual e social mais moral.

*P3 - Sim, quando eles descobrem alguma coisa nova, eles pensam e fazem de novo, todos os dias eles descobrem uma coisa que para eles é nova porque a interação e o diálogo com outras crianças ajudam muito nisso. Um vai observando o outro.*

*P13 - Sim. Em todos os momentos e atitudes dos alunos refletimos o porquê? E o para que? Pois isso é muito importante para desenvolver neles o colocar-se no lugar do outro e sua capacidade de resolver problemas. Sim, pois muitos desses conteúdos estão embutidos em outras disciplinas.*

*P18 - Sim, pois nas aulas é incentivado o diálogo, os questionamentos, adotando uma postura de escuta nos alunos.*

*P20 - Sim. Em minhas aulas desenvolvo posturas reflexivas, investigativas e dialógicas, pois converso muito com os alunos sobre os fatos ocorridos na sala e fora dela, fazendo-os perceber e criticar os fatos.*

*P21 - Sim. Por já termos a Filosofia desde a educação infantil nossos alunos são mesmo reflexivos, investigativos nas demais disciplinas. Uma postura comum deles é questionar, por exemplo: por que a sala toda ficará sem ir ao parque naquele dia por causa da indisciplina da minoria?*

*P25 - Sim. Mesmo não estando atuando em sala percebo uma diferença na postura dos alunos bem mais reflexiva. Eles procuram a direção da escola para questionar os fatos cotidianos.*

As questões 5, 6 e 7 da parte III do questionário não se aplicam à realidade da Rede Municipal de Piranguinho-MG porque foram destinadas a pesquisados/respondentes que trabalham em unidades escolares que não possuem ou adotam o programa de Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a Filosofia, a educação reflexiva e democrática podem ser elementos relevantes para a formação das crianças? O ser democrático se forma só depois que o aluno passou pela escola ou este ser democrático é uma construção diária, é um modo de vida que o professor deve criar na sala de aula, por meio da experiência de vida, para que esse aluno vá incorporando esses procedimentos da democracia?

Dentro de todos os aspectos apontados na análise desta pesquisa vale salientar que as contribuições da historiografia e as concepções filosóficas construídas ao longo da história da educação no Brasil permitem-nos, no início do século XXI, colocar em xeque a existência de um espaço reflexivo e democrático na escola porque, se a escola se diz democrática e a educação passou a ser direito de cidadania de acordo com a Constituição de 1988, por que então a Filosofia tem tanta dificuldade em se reafirmar no currículo da educação brasileira?

Por que então a formação dos professores não privilegia a formação filosófica? Por que os professores do 1º ao 5º anos de forma geral ainda têm dificuldade para trabalhar Filosofia? Do ponto de vista desta pesquisa, os professores não têm dificuldade para trabalhar Filosofia somente porque não foram formados para isso, eles têm dificuldade para trabalhar Filosofia e Educação para o Pensar porque nunca foi permitido que pensassem sobre isso. O que a pesquisa verificou no Município de Piranguinho-MG foi uma tentativa de rompimento, de quebra constante desse paradigma.

Quanto ao contraponto trazido aqui a partir da tese de Silveira, que critica o programa de filosofia de Lipman (1995), além do que nos apontou e apesar das críticas que o programa recebeu, esta pesquisa entendeu ser uma banalização a discussão de que o programa de Filosofia de Lipman é simplesmente comerciável, quando na verdade existe uma questão anterior que deveria ser discutida. O programa de Filosofia de Lipman não se solidificou na educação brasileira como um todo, não porque a educação tinha um amadurecimento e entendeu, como afirma Silveira, que o programa era somente comercial, mas pelo motivo de a escola brasileira não ser verdadeiramente um espaço reflexivo e democrático.

Na opinião desta pesquisa existe uma questão primeira que deve ser analisada. Antes do julgamento, o que Silveira fez foi reduzir todo um programa de Filosofia a um ideário de Filosofia, para reafirmar que o programa era de cunho capitalista; porém, antes disso, existe uma questão a se discutir, afinal o programa de Lipman não se reafirmou na escola pública e na escola particular brasileira devido a esta escola não ser uma escola democrática. Mesmo com o término da ditadura em 1984, existem grandes e inúmeras questões que antecedem o próprio programa.

Esta pesquisa defende a ideia do programa e a metodologia de Lipman, mas existe algo que dificulta isto na escola pública brasileira, inclusive a discussão, seja na escola ou na academia, porque tanto a escola quanto a academia nunca foram realmente democráticas; foram e continuam sendo em muitas instâncias ditatoriais.

Como já fora mencionado nos capítulos anteriores, o propósito de Lipman ao criar o programa de Filosofia para Crianças era, diretamente, o de corrigir falhas de raciocínio, as quais, sem dúvida, levavam ao erro nas ações e à não aprendizagem. Esse processo envolve diretamente o professor. Lipman (1990) enfatiza a condução do pensar, pois é a partir dele que a criança irá pautar o seu agir, sendo a Filosofia a ciência capaz de possibilitar tal ferramenta. A escolha da Filosofia para o trabalho com crianças foi motivada justamente por esta conter no seu cerne a curiosidade, o espanto, a admiração e o questionamento inerentes à tenra idade das crianças, e este é o tipo de trabalho desenvolvido nas salas de aula da rede municipal.

A rede de Piranguinho-MG, por estar próxima da criança e facilitar o processo de pensar a Filosofia, cuida de questionar métodos sobre o processo do conhecimento como um todo e a reflexão sobre o sentido e o valor da vida e do mundo, dirigindo-se para questões como a existência humana, a produção do próprio conhecimento, da lógica, da linguagem e de temas relacionados a ética, moral, estética, arte, valores e convivência.

A filosofia poderá ter seu lugar assegurado entre as demais disciplinas da escola básica se os professores perceberem que ela lhes pertence. A filosofia no currículo tenderá a promover o relacionamento entre as disciplinas, reduzindo a fragmentação dos saberes e proporcionando o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, porque é inerente a cada disciplina, pois “a filosofia está, por assim dizer, em ângulos retos com as outras disciplinas, de modo que juntas, como urdidura e trama, se interpenetram e se entrelaçam até produzirem um tecido sem costura” (LIPMAN, 1990, p. 42).

A análise da pesquisa evidenciou que as professoras da rede trabalham através de projetos e que estes perpassam todas as disciplinas, promovendo um maior envolvimento reflexivo por parte de todos. Para Lipman (1990), a Filosofia é capaz de trabalhar a construção do conhecimento em forma de comunidade de investigação, pois se permite adentrar outras disciplinas, promovendo assim uma interdisciplinaridade, ou seja, a conversa entre as disciplinas, as trocas e complementariedades, ao mesmo tempo em que sobre todas elas possa existir o questionamento, a dúvida e a busca por respostas.

Reforçando, o programa de Filosofia para Crianças não trata de formar crianças filósofas ou de introduzi-las no conhecimento sobre vida e obras de filósofos, mas tem por intenção promover o fortalecimento, o enriquecimento das habilidades de raciocínio, ou como denomina Lipman (1990), no pensar bem e/ou no pensamento multidimensional. A Filosofia



permite a localização das falhas de pensamento, de falsas ideologias, de mensagens subliminares, pois ensina, por meio do exercício do pensar, como o pensamento que permeia as coisas e modelos paradigmáticos do mundo foi construído e transmitido.

A relação meios-fins entre a educação reflexiva e a democracia é clara, pois o pensar crítico melhora a capacidade de raciocínio, e a democracia requer cidadãos raciocinantes; portanto, o pensar bem é recurso imprescindível para uma sociedade democrática. Na medida em que a sociedade é o produto das escolas, a qualidade de sua democracia refletirá a qualidade dos seus processos educativos. Quando a educação se transforma em educação como investigação e educação para a investigação, o produto social desta mudança institucional será a democracia como investigação e não meramente democracia (LIPMAN, 1995, p. 355).

Portanto, dentro dos limites das possibilidades da educação escolar, esta pesquisa defende que uma educação investigativa e reflexiva prepara os alunos como membros questionadores de uma sociedade que se questiona. Daí a proposta das salas de aula se transformarem em comunidades de deliberação e de questionamento na busca genuína de uma democracia. Lembrando que esta pesquisa não se fecha, continua aberta a outras reflexões e revisitas à comunidade escolar de Piranguinho-MG, pois talvez o próximo passo possa ser o de buscar os alunos presentes e egressos, para então ouvi-los e perceber num âmbito maior o quanto a iniciativa democrática dessa comunidade escolar pôde transformá-los.

## REFERÊNCIAS

ANDRIOLI, A. I. Desafios da prática de ensino de filosofia no ensino fundamental – Parte I. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano VII, n. 73, jun., 2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/073/73andrioli.htm>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN. W. **Magia e técnica, arte e política**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BUZZI, A. R. **Filosofia para principiantes**. 13.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1991.

BRASIL. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Referência Rede Municipal de Educação – 2000/2012**. Secretaria da Educação: Piranguinho/MG, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Referência Rede Municipal de Educação – 2013**. Secretaria da Educação: Piranguinho/MG, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Referência Rede Municipal de Educação – 2014**. Secretaria da Educação: Piranguinho/MG, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Referência Rede Municipal de Educação – 2015**. Secretaria da Educação: Piranguinho/MG, 2015.

CATANI, D. B. *et al.* (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. 2.ed. São Paulo: Escrituras, 2000.

DANIEL, M. **A filosofia e as crianças**. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. São Paulo: Editora Nacional, 1979a.

\_\_\_\_\_. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979b. (Atualidades Pedagógicas, v. 21)

EVANGELISTA, F.; GOMES, T. P. **Educação para o pensar**. Campinas/SP: Alínea, 2003.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8.ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. A filosofia para crianças e jovens: e as perspectivas atuais da educação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA COM CRIANÇAS E JOVENS, IX, 4 a 9 de jul. 1999, Brasília. **Encontro do ICIPC**. Brasília: Centro de Convenções “Ulysses Guimarães”, 1999. Disponível em: <[http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Filo\\_crianças\\_1999.pdf](http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Filo_crianças_1999.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2014.

GIACOMASSI, R. **Diálogo e investigação filosófica com crianças**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, IX, / ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, III, 26 a 29 de out. 2009, Curitiba. **Anais...** Paraná: PUCPR, 2009. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3318\\_1707.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3318_1707.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2015.

KOHAN, W. O.; WUENSCH, A. M. **Filosofia para crianças**: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998. (Volume I)

LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola**. São Paulo/SP: Summus, 1990.

\_\_\_\_\_. **O pensar na educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. ; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo/SP: Nova Alexandria, 1997.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**: metodologia, planejamento, execução e análise. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1994. (Volume 2)

MURARO, D. **Filosofia para crianças**, 2009. Disponível em: <[http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=96&Itemid=129](http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=96&Itemid=129)>. Acesso em: 12 set. 2014.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PASSEGGI, M. C. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal/RN: EDUFRN, 2008.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: \_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**. São Paulo: Alínea, 2007.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da filosofia**: de Nietzsche à escola de Frankfurt. São Paulo: Paulus, 2006. (Volume 6)

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SILVEIRA, R. J. T. **A filosofia vai à escola?** estudo do “programa de filosofia para crianças” de Matthew Lipman. 1998. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação da Universidade Estadual, Campinas/SP, 1998.

SPLITTER, L. J.; SHARP, A. M. **Uma nova educação**: a comunidade de investigação na sala de aula. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **ANEXOS**

## ANEXO A - Questionário aos professores do ensino fundamental

### QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

#### Parte I - Perfil Docente

1. Formação inicial:
  
2. Pós-Graduação:  
 Especialização       Mestrado       Doutorado  
 Especifique a área: \_\_\_\_\_
  
3. Participa de algum projeto de formação continuada?  
 Sim       Não.  
 Se sim, qual? \_\_\_\_\_
  
4. Ano de conclusão do curso de graduação: \_\_\_\_\_
  
5. Tempo de docência: \_\_\_\_\_
  
6. Tempo na unidade escolar: \_\_\_\_\_
  
7. Situação funcional:  
 Efetivo       Designado
  
8. Em qual modalidade de ensino você está trabalhando atualmente?  
 Ensino Fundamental II       Ambos  
 Ensino Médio
  
9. Em qual rede você está trabalhando atualmente?  
 Pública estadual       Particular  
 Pública municipal

#### Parte II - Concepção Filosófica

1. O que você entende por Filosofia?
  
2. Em sua opinião, é importante o ensino de Filosofia do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental? Se sim, porquê? Se não justifique.
  
3. O ensino de filosofia para você é:  
 Um ato reflexivo

- (        ) Uma discussão
- (        ) Uma transmissão de conteúdo
- (        ) Uma reflexão, discussão e um diálogo

4. Você adota uma linha filosófica em sua prática pedagógica independentemente da concepção trabalhada pela instituição escolar? Ou você se adapta ao trabalho proposto pela escola? Explique sua afirmativa.

### **Parte III - Ensino de Filosofia**

1. O que você entende pelo ensino de filosofia em sala de aula?
  
2. No ensino de filosofia você utiliza materiais didáticos? Se sim, descreva-os? Se não, como você se organiza?
  
3. Você trabalha os conteúdos filosóficos? Se, sim, explique o como. Se não, de que forma isto acontece?
  
4. Em suas aulas seus alunos desenvolvem a postura reflexiva, investigativa e dialógica? Explique o como e o porquê.
  
5. Você conhece ou já ouviu falar em comunidade de investigação? Se sim, qual o seu entendimento e como, quando e onde você conheceu ou leu sobre isto?
  
6. Você já ouviu falar em Filosofia para criança e/ou Educação para o pensar? Qual sua opinião sobre isto.
  
7. Você instiga a leitura filosófica em sala de aula, se sim, de que forma? Se não, porquê?

## ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Rita de Cassia de Campos Andery, acadêmica do curso Mestrado em Educação da Univás – Universidade do Vale do Sapucaí, em Pouso Alegre (MG), juntamente com a professora Dra. Sônia Aparecida Siquelli, docente do curso e orientadora deste estudo, realizaremos pesquisa intitulada: EDUCAÇÃO PARA O PENSAR DO 1º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. Este trabalho possui o objetivo de comprovar a importância da "*educação para o pensar*" no ensino fundamental do 1º ao 9º ano. Devido a importância que entendemos que, desde criança se faz necessário o desenvolvimento de uma prática reflexiva, investigativa e dialógica em comunidade, trabalhando dentro de concepções que enfatizam a necessidade de aprender a pensar e não simplesmente memorizar conteúdos e ainda o desenvolvimento do pressuposto adotado que é o de concepção social de homem, o que o leva a compreender a educação como uma experiência de aprimoramento das atitudes de vida democrática num exercício de cidadania. A coleta de dados será realizada por meio de aplicação de questionário agendada a critério dos (as) participantes da pesquisa. O questionário será aplicado presencialmente e os registros serão destruídos com a conclusão da pesquisa.

Para a realização desta pesquisa, o (a) senhor (a) não será identificado (a) pelo seu nome. Será mantido o anonimato, assim como o sigilo das informações obtidas e serão respeitadas a sua privacidade e a livre decisão de querer ou não participar do estudo, podendo retirar-se dele em qualquer momento, bastando para isso expressar a sua vontade. A realização deste estudo não lhe trará consequências físicas ou psicológicas. O estudo seguirá os preceitos estabelecidos pela Resolução 196/96.

Em caso de dúvidas e se quiser ser melhor informado (a), poderá entrar em contato com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Siquelli, do curso Mestrado em Educação da Univás – Universidade do Vale do Sapucaí, em Pouso Alegre - MG.

O senhor (a) concorda em participar deste estudo? Em caso afirmativo, deverá ler a Declaração que segue, assinando-a no local próprio.

### DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins, que fui informado (a) sobre esta pesquisa, estou ciente do seu objetivo, da relevância do estudo, da aplicação de questionário, assim como me foram esclarecidas todas as dúvidas. Mediante isto, concordo livremente em participar, fornecendo as informações necessárias. Estou também ciente de que, se quiser e em qualquer momento, poderei retirar o meu consentimento deste estudo. Para tanto, lavro minha assinatura em duas vias deste documento, ficando uma delas comigo e a outra com o pesquisador.

Pouso Alegre, \_\_\_\_, \_\_\_\_\_ 20\_\_\_\_.

Participante (nome por extenso) \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisadora: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_



FACULDADE DE CIÊNCIAS  
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO  
GARCIA COUTINHO -



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO PARA O PENSAR NO ENSINO FUNDAMENTAL (1º AO 9º ANO)

**Pesquisador:** Sônia Aparecida Siquell

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 25883913.0.0000.5102

**Instituição Proponente:** FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAI

**Patrocinador Principal:** FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAI

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 534.964

**Data da Relatoria:** 17/02/2014

#### Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa de cunho filosófico possui o objetivo de comprovar a importância da Educação para o Pensar no ensino fundamental. As possíveis

metodologias de ensino e aprendizagem e o de buscar conhecer, da implantação e até o presente momento, uma unidade escolar que trabalha ou

trabalhou a Metodologia de M. Lipman seus avanços e retrocessos. A metodologia empregada será de natureza dialética, de cunho qualitativa. Assim

organizada: 1-) Construção do referencial teórico: método socrático, pragmatismo (Dewey), educação para o Pensar (Lipman), educação atual

(Paulo Freire). Levantar o currículo da educação brasileira a partir da década de 90, e Investigar o ensino de Filosofia na escola. 2-) Pesquisa de

campo: Levantar duas escolas que na década de 90 que implantaram a Metodologia de Lipman: Investigar como se deu esta educação, em que

período, quais resultados e se procede até os dias atuais, senão, o que aconteceu. 3-) Investigar junto ao Instituto de Filosofia e Educação para o

Pensar (Curitiba/PR) a forma como entendem a implantação da educação para o pensar na rede regular de ensino.

Endereço: Avenida Prefeito Tuary Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.550-000

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-2199

Fax: (35)3449-2300

E-mail: pesquisa@unives.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS  
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO  
GARCIA COUTINHO -



Continuação do Parecer: 534.904

**Objetivo da Pesquisa:**

As Implicações e questionamentos em torno da proposta aqui apontada, repousam sobre a hipótese de que: é possível ensinar filosofia para criança.

Suspeita-se que o Programa de Filosofia para Criança, de Lipman, culminou em muitas regiões do país, no insucesso, porque não observou a

especificidade característica da realidade brasileira. Se essa for uma máxima verdadeira necessita-se responder as seguintes questões: De que

forma o sistema brasileiro de educação pode absorver a educação para o pensar em prol das crianças? Qual a melhor maneira de se desenvolver a

Educação para o Pensar, no Brasil? Sobre que forma essa proposta pode encontrar espaço na educação para ser agente transformador?

**Objetivo Primário:**

- Comprovar a importância da educação para o pensar no ensino fundamental. As possíveis metodologias de ensino e aprendizagem. - Buscar

conhecer, da implantação e até o presente momento, uma unidade escolar que trabalha ou trabalhou a Metodologia de M. Lipman seus avanços e retrocessos.

**Objetivo Secundário:**

- Problematizar as práticas do ensino de filosofia no Ensino Fundamental. - Discutir as possibilidades de se construir uma proposta de Educação para o Pensar no Ensino Fundamental.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

A Pesquisa não oferece riscos aos participantes.

**Benefícios:**

Conscientizar os professores da área de filosofia a importância da educação para o pensar.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O presente projeto apresenta relevância científica e social, está dentro da metodologia proposta.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

folhas de rosto ok, Termo de consentimento Livre e esclarecido de acordo, O questionário está muito bem descrito e de acordo com a pesquisa. A brochura está de acordo com o projeto,

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.550-000

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-2199

Fax: (35)3449-2300

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS  
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO  
GARCIA COUTINHO -



Continuação do Parecer: 534.954

objetivos, justificativa e coleta de dados

**Recomendações:**

Não há recomendações a serem realizadas

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Está tudo de acordo com o projeto

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

considero o projeto aprovado para pesquisa tendo em vista que o projeto apresenta relevância social científica o TCLE está muito bem escrito a folha de rosto está toda preenchida e o Projeto contém todos os itens necessários e aprovados

POUSO ALEGRE, 19 de Fevereiro de 2014

---

Assinador por:  
Ronaldo Júlio Baganha  
(Coordenador)

Endereço: Avenida Prefeito Tuery Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.550-000

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-2199

Fax: (35)3449-2300

E-mail: [pesquisa@univas.edu.br](mailto:pesquisa@univas.edu.br)

**TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO (cessão de direitos)**

Declaro, com este Termo, permitir a publicação da dissertação de minha autoria pela Universidade do Vale do Sapucaí, em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmico) a ser disponibilizada no site oficial dessa Universidade.

Título da dissertação: **"FILOSOFIA NA ESCOLA: UMA CONTRIBUIÇÃO NECESSÁRIA PARA UM ESPAÇO REFLEXIVO E DEMOCRÁTICO"**

Autoria: **Rita de Cassia de Campos Andery**

Por ser verdade assino o presente Termo em meu nome.

Assinatura:



Pouso Alegre, 10 de Setembro de 2015.