



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**HABILIDADES DE PENSAMENTO NA COMUNIDADE DE  
INVESTIGAÇÃO DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES**

**GRAZIELLY CANDIDA SABADIN ADÃO**

**2019**

GRAZIELLY CANDIDA SABADIN ADÃO

HABILIDADES DE PENSAMENTO NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO  
DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES

*Sob a Orientação da Professora Doutora*  
**Valéria Marques de Oliveira**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, no curso de Pós-graduação stricto sensu (Mestrado) em Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Seropédica – RJ  
Junho, 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A191h Adão, Grazielly Candida Sabadin, 1977-  
Habilidades de pensamento na Comunidade de  
Investigação docente: narrativas de professores /  
Grazielly Candida Sabadin Adão. - Seropédica, 2019.  
105 f.

Orientadora: Valéria Marques Oliveira.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Pós-graduação em Psicologia, 2019.

1. Educação para o pensar. 2. Comunidade de  
Investigação. 3. Habitus de ser e estar na docência.  
4. Pensar sobre o pensar. 5. Construção docente da  
consciência de SER professor. I. Oliveira, Valéria  
Marques, 1963-, orient. II Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro. Pós-graduação em Psicologia III.  
Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**HABILIDADES DE PENSAMENTO NA COMUNIDADE DE  
INVESTIGAÇÃO DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES**

**GRAZIELLY CANDIDA SABADIN ADÃO**

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28 DE JUNHO DE 2019.

---

Valéria Marques de Oliveira, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. UFRRJ  
Orientadora / Presidente

---

Prof. Nilton Sousa da Silva (UFRRJ)  
Examinador / Membro interno

---

Profa. Dra. Priscila Pires Alves (UFF-VR)  
Examinador / Membro externo

## AGRADECIMENTOS

A Deus, o grande guia de meus caminhos;

Aos meus amados filhos, Caio e Miguel, que sempre me permitem e incentivam a pensar na vida e no papel que a educação exerce sobre cada ser humano;

Ao meu amado Marcelo, grande companheiro desta e de outras vidas, que muito me incentiva na busca da formação acadêmica e profissional, por vezes, abdicando de suas vontades para me realizar. Sempre presente em minhas alegrias, angústias, choros, sorrisos, ... Um cúmplice nesse processo árduo, mas também de grandes aprendizados;

Ao meu pai José Antonio, ao meu irmão Helbert, tio Edson, aos cunhados Luís, Márcio, Márcia e Marcos, exemplos de união familiar, apoio e de perseverança. A cumplicidade de vocês me impulsiona;

As mulheres fortes de minha vida, vó Elisa (*in memoriam*), mãe Jessi, tia Lurdes (*in memoriam*) e sogra Eunice, exemplos de mulheres guerreiras, arretadas, daquelas heroínas reais, nordestinas, cariocas, pertencentes a realidades tão duras. Cada uma a seu modo, muito cooperou com minha formação, meu caráter e minha maneira de conduzir a vida. Vocês me fizeram e fazem acreditar que a educação transforma vidas;

Aos professores Lúcia Helena, Nilton e Tânia Cristina que, durante e após o exame de qualificação, me levaram a lançar um olhar mais atento e crítico a esta dissertação;

Ao exemplo de orientadora, Profa. Valéria Marques, por ter caminhado junto comigo, segurando minha mão, dizendo: *Vá!* Sendo que por vezes, nem eu acreditava;

Aos alunos e amigos que passaram por minha vida;

Aos professores, que passaram por minha jornada acadêmica e discente e que ainda trilham comigo a profissão, que lutam para que suas vozes se façam ouvir e, principalmente, aqueles que em mim confiaram, acreditando que poderíamos formar uma comunidade que refletisse sobre a prática docente e, desse modo, crescêssemos profissionalmente: Amanda, Angélica, Angelita, Flora, Heloísa, Maitê, Mazinha, Pedro, Samanta e Thaís.

Não é fácil escolher, mesmo que brevemente, a quem devemos agradecer, quando reconhecemos que somos o resultado das marcas que tantas pessoas nos imprimem, pessoas as mais diversas: umas mais achegadas, companheiras; outras mais distantes, porém que nos sustentam com boas energias, dignas de todo nosso carinho, reconhecimento e admiração, ...

GRATIDÃO!

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.”

*Educar ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. A educação como 'sistema educacional' configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo em que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo em que viveram ao ser educados no educar. A educação é um processo que dura toda vida, e que faz da comunidade onde vivemos um mundo espontaneamente conservador, ao qual o educador não muda, mas sim que a educação, como sistema de formação de criança e do adulto, tem efeitos de longa duração que não mudam facilmente. (MATURANA, 1998, p.29)*

## RESUMO

ADÃO, Grazielly Candida Sabadin. **HABILIDADES DE PENSAMENTO NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES**. 2019. 105 páginas. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Mestrado). Orientadora Profa. Dra. Valéria Marques de Oliveira. Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2019.

Esta pesquisa investiga, por meio da análise narrativa dialógica, as habilidades de pensamento de professores participantes de uma comunidade de investigação docente em uma escola pública do RJ, em Seropédica. Apoiou-se na proposta metodológica da Comunidade de Investigação de Matthew Lipman. O autor considera que o filosofar inquieta o indivíduo, fazendo-o sair de sua zona de conforto, sendo-lhe um incentivo intelectual. Lipman funda a proposta da comunidade para o desenvolvimento das habilidades dialógico-investigativas. Diálogos possibilitam a seus protagonistas a percepção de si e do outro, construindo e reconstruindo seu pensamento, aplicando-o à prática cotidiana. Este estudo é descritivo, de cunho qualitativo. Nos encontros da comunidade, foram coletadas narrativas com foco nas habilidades de pensamento dos professores do primeiro ciclo do ensino fundamental. Houve cinco encontros de duas horas de duração, os temas de debate foram às práticas e experiências docentes, priorizando: filosofia, psicologia, educação e infância. As principais ferramentas utilizadas para a coleta de dados foram à gravação e o diário dos professores. Houve a transcrição dos encontros e o exame dos diários. A análise de dados teve por objetivos específicos: a) identificar o processo de produção de pensamento sobre o próprio pensamento de professores participantes de uma comunidade de investigação; b) investigar marcas narrativas docentes que apontam o *habitus* de ser e estar na docência; e c) verificar o processo de construção docente da consciência de ser professor. Como resultado da pesquisa foi possível observar que, por meio do diálogo, os docentes monitoraram e autorregularam seus processos cognitivos. Enfim, constatamos que a comunidade foi capaz de produzir pensamentos reflexivos, rigorosos, críticos, profundos, criativos, cuidadosos, contextualizados e autocorretivos a respeito da prática docente, pois o fazer filosófico implica o exame de como pensamos, e de como nos percebemos no mundo.

**Palavras-chave:** Educação para o pensar. Comunidade de investigação. Pensar sobre o pensar.

## ABSTRACT

ADÃO, Grazielly Candida Sabadin. **THINKING SKILLS IN A COMMUNITY OF INQUIRY: TEACHERS'S NARRATIVES**. 2019. 105 pages. Dissertation. Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Master degree.) Supervisor: Professor Doctor Valéria Marques de Oliveira. Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2019.

This research examines, using dialogical narrative analysis, the thinking skills of the members of a teacher-only community of inquiry at the public school in Seropédica, Rio de Janeiro. It was methodologically based on Matthew Lipman's Community of Inquiry. This author considers that the philosophical knowledge arises curiosity amongst individuals; it is an intellectual boost that make people step out of their comfort zone. Lipman's theories aim to develop both investigative and dialogical abilities. Dialogues provide the perception of the self and the other to their participants, building and rebuilding their thoughts, turning thinking into a daily activity. This paper presents a descriptive and qualitative research. From each Community of Inquiry meeting at the school, narratives have been collected, focusing on the thinking skills of the teachers from the primary school. There have been five meetings, each lasting for two hours, whose subjects were the teaching practise and experiences. Philosophical, psychological, educational and infancy-related themes were prioritised. All the meetings had been recorded, and the teachers had journals. Those recordings's transcriptions and the texts's examination were the main data sources for this study. The data analysis aimed to: a) identify the involved teachers's metacognitive production process when they are attending a community of inquiry; b) examine the teaching narrative impressions which denote the professorial habitus; c) verify the teaching construction process on the teachers's consciences. The research results show that the teachers, by means of dialogue, self-regulated and oversaw their cognitive process. Finally, this study also concluded that the members of this Community of Inquiry were able to develop reflective, critical, creative, empathetic and into-context thoughts about the teaching practise, because the philosophical attitude leads to an examination of our thoughts and of the perception of ourselves in the world.

**Key-words:** Thinking education. Community of inquiry. Thinking about thinking.

**LISTA DE SIGLAS**

CAIC	Centro de Educação Integral à Criança e ao Adolescente
CNE	Conselho Nacional de Educação
FAPSA	<i>Federation of Australasian Philosophy in Schools Associations</i>
FpC	Filosofia para Crianças
GT	Grupo de trabalho
IAPC	<i>Institute for the Advancement of Philosophy for Children</i>
ICPIC	<i>International Council of Philosophical Inquiry with Children</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAACI	<i>North Atlantic Association for Communities of Inquiry</i>
NEFI	Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI)
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PT/PR	Partido dos Trabalhadores do Paraná
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>VI</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>VII</b>
<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1. FILOSOFIA ENQUANTO DISCIPLINA NA BASE CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO.....	16
1.2. QUESTÕES INVESTIGATIVAS.....	22
<b>2. EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO.....</b>	<b>24</b>
2.1. MATTHEW LIPMAN E A EDUCAÇÃO PARA PENSAR NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO.....	28
2.1.1. <b>Filosofia para Crianças.....</b>	<b>28</b>
2.1.2. <b>Lipman Pelo Mundo.....</b>	<b>32</b>
2.1.3. <b>Filosofia Para Crianças Na Escola.....</b>	<b>34</b>
2.1.3.1. Comunidade de Investigação.....	35
2.1.3.2. Habilidades de Pensamento.....	40
2.1.3.3. Metacognição na educação.....	44
2.2. SER E FAZER-SE PROFESSOR.....	46
2.2.1. <i>Habitus</i> de ser e fazer-se professor.....	49
2.2.2. Formação de professor.....	53
<b>3. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>57</b>
3.1. COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO.....	58
3.2. OBJETIVO.....	60
3.2.1. <b>Objetivo Geral.....</b>	<b>60</b>
3.2.2. <b>Objetivos Específicos.....</b>	<b>60</b>
3.3. PARTICIPANTES.....	60
3.4. LÓCUS DA PESQUISA – CAIC SEROPÉDICA.....	61
3.5. ETAPAS DA PESQUISA.....	61
3.6. PLANEJAMENTO PARA ENCONTRO COM PROFESSORES.....	62
3.7. INSTRUMENTOS E MATERIAIS.....	63
<b>4. HABILIDADES DE PENSAMENTO NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>64</b>
4.1. PROCESSO DE PRODUÇÃO METACOGNITIVO EM PROFESSORES.....	64
4.1.1. <b>Situação 1 – Uso da escrita e habilidade de pensamento docente.....</b>	<b>64</b>
4.1.2. <b>Situação 2 – Uso da metáfora e pensamento crítico.....</b>	<b>68</b>
4.1.3. <b>Situação 3 – Pensar Crítico.....</b>	<b>70</b>
4.2. <i>HABITUS</i> DE SER E FAZER-SE PROFESSOR.....	72
4.2.1. <b>Situação 1: Ser Criança e o impacto didático da visão do professor.....</b>	<b>73</b>
4.2.2. <b>Situação 2: Filosofar com a criança.....</b>	<b>75</b>
4.2.3. <b>Situação 3: Freire na educação.....</b>	<b>77</b>
4.3. CONSCIÊNCIA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSOR.....	79
4.3.1. <b>Situação 1: Reflexões a partir do diário do professor.....</b>	<b>80</b>

4.3.2. Situação 2: Placas com argumentos.....	81
4.3.3. Situação 3: O que é ser professor?.....	83
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIA.....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>105</b>

## APRESENTAÇÃO

A educação é sedutora, capaz sempre de incomodar, retirar da comodidade. Pulsa e se faz vida para quem ali resolve edificar sua morada profissional. Contenta o fato de observar como alunos se encantam com pinturas, desafios, brincadeiras, contos, histórias. É fascinante vê-los entregar-se a tais atividades. A questão é buscar entender e compreender o que é capaz de justificar a onírica dedicação com a qual os estudantes submetem-se a estes tipos de atividades. A educação traz em si o prazer da descoberta, da invenção, da construção do conhecimento.

Ao longo de minha experiência profissional pude perceber que os alunos necessitavam de algo que os proporcionasse satisfação dentro dos muros escolares. A tal mágica, do encantar-se, que justificasse sua permanência ali, mas permanência que é PRESENÇA! Presença de entrega. Presença de fazer. Presença de ninho — acolhimento. Presença participativa. Presença colaborativa. Presença de realização. Presença de pertencimento. Presença para notar-se, instigar-se, rasgar-se e surgir.

Talvez, mesmo que instintivamente, por experiência ou não, pude perceber que quando me entregava também ao exercício desta presença, me colocava na relação de pertencimento. Assim, meu papel transformador surgia. Papel este que utilizava o afeto e o espaço sala de aula para o diálogo. A conversa despreziosa, sem julgamentos me aproxima dos alunos.

Minha relação profissional foi se construindo a partir das séries iniciais, trabalhei durante dez anos entre a Educação Infantil e a Alfabetização. Lembro-me, que o acalanto destes pequenos era proporcionado quando eu os escutava, assim como quando sentados no chão e lhes contava uma história. Aconteciam os porquês, as muitas conversas, e a mistura entre questionamentos, razão, emoção, olhos atentos e entregas. Estes instantes foram os responsáveis para que em mim, manifestasse a professora sedenta por conhecimento. Aquela que parte em busca do aprimoramento profissional, que se depara com a ajuda residindo na formação acadêmica de Psicologia ou Filosofia.

A primeira escolha acadêmica foi pelo curso de Psicologia. No final do ano de 2008, obtenho a informação de que a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro abriria oito novos cursos, dentre os quais, estariam Psicologia e Filosofia. Infelizmente, não pude cursar Psicologia, pois dependia financeiramente do meu trabalho e o curso era em tempo integral.

Busquei por outro sonho, cursar filosofia. A graduação em filosofia era em horário noturno e isto me motivou a entrar no curso. Fiz o vestibular em 2009, e ingressei no curso de Licenciatura em Filosofia. Os desafios foram muitos, por vezes, me deparei com uma vontade imensa de desistir, mas o sonho e o desejo por conhecimento me moviam. Indo para o 3º período do curso, me matriculei na Disciplina Psicologia da Educação: Aspectos Cognitivos e Comportamentais, e um encontro que mudaria a minha vida aconteceu: a professora de Psicologia era apaixonada por filosofia. Conversamos muito, falamos de profissão, das angústias da profissão e do meio acadêmico. Ela me motivou sempre em suas aulas e com suas aulas.

Ao término da disciplina, surgiu o convite para participar da formação de um grupo de pesquisa interdisciplinar. Grupo este, liderado pela professora de Psicologia, com dois alunos da graduação de Biologia e eu. Encontrávamo-nos semanalmente e eram tardes de muito aprendizado — estudo. Conheci o autor Bruner. Muitos de seus livros foram estudados pelo grupo.

Após uma viagem, a orientadora de nosso grupo me presenteou com a leitura do livro: Como as crianças aprendem a falar (BRUNER, 2008). Atrai-me pela leitura e busquei relacioná-la com filosofia. Durante minhas buscas, me deparei com o filósofo Matthew Lipman e seu trabalho dedicado à filosofia com as crianças e linguagem dialógica, me encantei! O encontro entre as ideias destes dois autores enriqueceu e cooperou para realização do meu trabalho monográfico.

De fato, o meio acadêmico e as reuniões com o grupo de pesquisa me motivaram a buscar compreender mais e mais meus alunos. Consequentemente procurei desenvolver projetos tais como: ditado ilustrado dos mitos filosóficos. Estética para quem? Você produto. Quanto valho? O poema do eu. Filme debate, entre tantos outros que possam incentivar os alunos à reflexão.

Em 2017, voltei ao meio acadêmico como mestranda em Psicologia. Conheci o conceito metacognitivo através das pesquisas de minha orientadora e a partir dos estudos do Prof.º: Seminário — sua proposta da escola dirigida à socialização dos tesouros humanos, sua teoria do metaprocessos e elaboração dirigida. De fato, buscava leituras que cooperassem e reforçassem as teorias de Lipman (1988) sobre a metacognição enquanto elemento do pensamento crítico. Resolvi então, em minha qualificação de mestrado, fazer todo um trabalho de pesquisa bibliográfica, voltado a demonstrar como estes autores possuíam semelhanças no que descreviam em suas pesquisas.

Durante minha qualificação, aos vinte e nove de junho de dois mil e dezoito, foi prazeroso poder contar com a presença de dois excelentes seres humanos, a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tânia Cristina Ferreira de Araújo, que durante anos, trabalhou junto ao professor Seminério na Fundação Getúlio Vargas, e o Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>º</sup>. Nilton Sousa da Silva. Ambos, muito me aconselharam com seus apontamentos e não me saiu da memória os apontamentos feitos pelo professor Nilton: “Você deve investir mais na filosofia e falar destes filósofos antigos e quem sabe, de algum filósofo brasileiro que trate de assuntos pertinentes ao contexto social brasileiro: sobre o negro, o indígena etc.. Você cita Paulo Freire, um grande educador e filósofo. É isso que lhe traz brilho aos olhos. Falar de Lo Presti Seminério foi um capricho, um pecar por excesso, quem sabe, fica para o doutorado. Pense nisso!” As palavras de Nilton permaneceram em mim e como me trouxeram desassossego.

Dias após a qualificação, fui à Brasília participar do 17º Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), realizado de 15 a 18 de julho de 2018. Foram dias intensos, de muito aprendizado, com pesquisadores renomados na área de Psicologia, Educação etc.. Tivemos a oportunidade de reunirmos pela primeira vez, grande parte dos integrantes do nosso grupo de trabalho — GT *Cultura, Pensamento e Linguagem na Contemporaneidade*. Durante este encontro, apresentei o início de minha pesquisa, muito ouvi e aprendi sobre outras tantas pesquisas que estavam sendo desenvolvidas junto ao nosso GT. Após cada uma das apresentações no GT, nossos membros faziam diversificadas perguntas, salientavam alguns pontos de destaque ou não nos trabalhos etc., a troca foi intensa, a cabeça fervia de ideias.

Dentre muitos dos apontamentos a respeito de minha pesquisa, um deles muito me cativou, pois foi proferido pela professora Dr<sup>ª</sup>. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino da Universidade de Brasília (UnB). Professora Lúcia Helena, durante alguns anos, trabalhou junto ao professor Walter Kohan da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), um dos grandes pesquisadores sobre infância e filosofia aqui no Brasil. Acredito que unir o conhecimento filosófico, ao psicológico e pedagógico seja um diferencial na área educacional, e foi nestas searas que os dois juntos, produziram excelentes materiais. Eu e Lúcia Helena, muito conversamos, foi bom saber do grande interesse dela pelas pesquisas de Lipman. Professora Lúcia Helena me fez as seguintes observações: “*Por que realizar um trabalho tão bom destes apenas no campo bibliográfico? Você fala de inquietudes, encantamentos e vários dos muitos conceitos de Lipman. Por que não fazer uma pesquisa de campo? Pensar nestes conceitos de forma ampla, talvez até, dentro de um novo contexto, Lipman é magnífico, você fala de meta habilidades, não há necessidade de abordar estes conceitos apenas voltados às*

*crianças e adolescentes. Necessitamos que as pessoas pesquisem sobre filosofia e educação, áreas tão desacreditadas. É preciso falar disto. É preciso que as pessoas vivenciem isto nas escolas”.*

Durante minha longa espera no aeroporto de Brasília para retornar ao Rio, as falas de Nilton, que vale ressaltar, também esteve em Brasília e acabamos por nos encontrar, ambos participando do 17º Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP e as falas da professora Lúcia Helena me traziam angústias e grandes inquietações. Fiquei pensando como unir as pesquisas de Lipman a um dos muitos problemas sociais brasileiro, então pensei: “*por que não falar da educação? Por que não falar deste filosofar que Lipman propõe, unido a educação? Mas como fazê-lo?*” Eis que um *insight* ocorreu e acendeu à vontade de trabalhar com os professores, talvez uma necessidade muito minha, algo particular, internalizado e não externalizado, o nó na garganta, pois também pertencço à área.

Conversei com minha orientadora, ela ficou preocupada em direcionarmos o trabalho para uma nova proposta, sempre me alertando ao tempo da pesquisa no mestrado que é corrido. Ela ficou preocupada de início, mas acabou por me apoiar. Eu sou por natureza, uma encantada com tudo que leio e pesquiso, quero falar sobre tudo. Valéria diz que tem que me juntar porque me espalho rápido, nossos encontros, oh aprendizado! Ela me chamava atenção a todo o momento, sou indecisa e por vezes, mudava alguma coisa na pesquisa. Deixava Valéria incomodada com minhas angústias típicas de uma filósofa metódica, ou sei lá o quê. Ela sempre muito prestativa, às vezes delicada, ficava chateada, com raiva, brigava comigo, mas depois conversávamos e as ideias se clarificavam. Um aprendizado imenso. Repito que sou indecisa, talvez pense muito em tudo ao mesmo tempo, e a pesquisa me cobra este tempo, um tempo de ter que fazer, de ter prazos a cumprir e isso me paralisa. O crescimento pessoal é doloroso e a pesquisa é um caminho muito solitário, de grandes frustrações. Pesquisar e escrever é difícil, um ato audacioso, de coragem, talvez por não sermos incentivados a estas práticas durante a infância e, ousar dizer, por toda uma vida.

Delineou-se então, o desenho da pesquisa, decidi por ouvir o professor, valorizar sua voz por acreditar que através de suas narrativas eles apresentam a realidade de toda uma sociedade. Ninguém melhor!

## 1. INTRODUÇÃO

Observa-se certa distância em relação aos debates e produções científicas a respeito do trabalho pedagógico no dia a dia escolar, seus limites, capacidades e a formação docente. Para isto, esta pesquisa tem por objetivo analisar e observar o pensamento docente, que aqui, se apresenta sob a forma de narrativas a respeito de suas práticas pedagógicas, experiências estas, cujo eixo temático são as relações entre infância, educação, psicologia e filosofia. Refere-se a uma abordagem qualitativa como maneira de interpretar a realidade investigada.

O encontro entre educação e filosofia enfrenta desafios. O ensino de filosofia parece gerar desconfiança por parte do poder político, pois, em sua natureza, a filosofia possibilita a crítica social, fornece aos indivíduos a possibilidade de duvidar, o pensar sobre si mesmo e sobre o mundo. Estudantes e docentes enveredados no caminho reflexivo reivindicam seus direitos ao poder público, além de não serem alvos fáceis de alienação por parte da mídia — a qual se utiliza de ferramentas da linguagem e comunicação contribuindo para o controle e manipulação da grande massa social, promovendo a cultura do consumo e o individualismo social.

Relacionar o conhecimento filosófico a algo capaz de causar inquietude ao indivíduo é pertinente, pois a filosofia possui a capacidade de tirar o humano de sua zona de conforto, de seu estado letárgico, de levá-lo a um mergulho profundo do conhecimento, o que não o torna inerte, sempre pulsando como um motor causador do incentivo intelectual. Ou seja, o questionamento tira a pessoa de seu lugar de conforto. O exercício de refletir, de filosofar perpassa toda a vida do sujeito, principalmente no processo de construção de conhecimento. A pessoa não é neutra, ela percebe, opina, pondera, discute, infere, duvida, traz sua inquietação para sua realidade, e assim é sua participação como cidadã crítica.

As crianças e os jovens filosofam, muitas pesquisas nos demonstram isso, mas como construir o pensamento sobre o próprio pensamento da docência? O desenvolvimento metacognitivo do docente representaria uma participação ativa no processo de aprender do aluno e de seu próprio aprendizado? Como seria transpor a filosofia do meio estritamente teórico e acadêmico, para uma realidade mais próxima àquela dos professores?

Busquei amadurecer estes questionamentos iniciais e voltar-me ao professor e sua formação. Procurei ir além da visão filosófica, e experimentar a interpretação do humano a

luz da psicologia, a fim de que se pudesse melhor compreender os processos cognitivos e, igualmente, os metacognitivos dos envolvidos. Desta forma, tracei como objetivo geral da pesquisa investigar as habilidades de pensamento de professores, participantes de uma Comunidade de Investigação docente. Para ser coerente com a valorização da enunciação emancipadora do professor, optei como metodologia de coleta e análise de dados, o uso da análise narrativa dialógica (MARQUES, SATRIANO, SILVA, no prelo).

Inicialmente, para compreender a contribuição da filosofia à educação, é importante rever a história do lugar do ensino de filosofia na estrutura educacional brasileira. Perceber múltiplos conceitos entre sua duração ao longo da própria história da constituição do sistema educacional e as determinações políticas das grades curriculares.

### 1.1. FILOSOFIA ENQUANTO DISCIPLINA NA BASE CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

Filosofia enquanto disciplina é ato de investigação, apresentando-se de forma pura e essencial. Este algo essencial, por vezes, a torna uma disciplina que transite em todas as demais disciplinas, ofertando ao processo educacional o aprender a pensar historicamente, fisicamente, antropologicamente, etc.. O pensamento filosófico, em um sentido amplo e não taxionômico, seria o raciocínio orientado por meio da racionalidade e do juízo crítico.

A filosofia por vezes coopera com os aspectos científicos, mas diferentemente das ciências, perguntas filosóficas não podem se bastar em teorias, filosofia é transcendente. Questões filosóficas são questionadoras, indagam a respeito do que venha ser algo, perguntam sobre as razões de tudo e, investigam a respeito da própria existência humana; preocupam-se em analisar racionalmente o significado do ser, compreendendo-o em sua totalidade individual e coletiva.

Apesar de se acreditar que a filosofia contribua com o ensino do pensamento, a produção de materiais teóricos da área, nos estados brasileiros, é ainda bem restrita e recente. Gallo e Kohan (2000), ao discorrer sobre o ensino secundário, afirmam que:

A bibliografia é parca, como bem sabe qualquer professor que, angustiado frente à esfinge da sala de aula, tenta buscar nos livros um alento para seu trabalho cotidiano, uma forma de melhor fundamentar sua prática docente. É certo que temos vários manuais para o ensino de filosofia nesse nível e mesmo alguns bons manuais. Mas a produção filosófica sobre o ensino de

filosofia, entre nós, ainda é praticamente nula. (GALLO; KOHAN, 2000, p.7.)

A duração da disciplina é, em média, de doze meses ao longo de todo ensino médio. Há apenas duas unidades da Federação, Distrito Federal e Mato Grosso do Sul, que mantém a disciplina filosofia em seus três anos do ensino médio, com carga horária de duas horas semanais. Nos estados como: Espírito Santo, Mato Grosso, Paraíba e Pará, observa-se uma progressão do ensino para duas ou três séries (FÁVERO; CEPPAS; GONTIJO; GALLO; KOHAN, 2004). Inexistem dados precisos a respeito do trabalho realizado com base na proposta da transversalidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, o que impossibilita determinar sua duração com exatidão. Fávero *et al.* (2004), informam que se pode diferenciar a duração dos cursos de filosofia no ensino médio no Brasil como:

Unidades da Federação que adotam a disciplina, em toda a rede pública, com ao menos duas horas semanais durante mais de um ano/série: 2 (Distrito Federal e Mato Grosso do Sul.)

[...] Estados que adotam a disciplina, em toda a rede pública, com ao menos duas horas semanais durante um ano/série: 13 (Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Goiás, Maranhão, Pará, Piauí, Rio de Janeiro, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins.)

[...] Estados que adotam a disciplina de modo opcional na rede pública, com ao menos duas horas semanais: 7 (Espírito Santo, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Minas Gerais). Nesses estados, a carga horária varia muito. Em Pernambuco, por exemplo, algumas escolas que oferecem a disciplina o fazem, geralmente, no primeiro ano, com duas horas semanais, ao passo que outras oferecem a disciplina também no 2º ano (FÁVERO *et al.*, 2004, p. 263.)

Torna-se difícil determinar, com clareza, as vantagens e desvantagens que legitimam as bases curriculares do ensino de filosofia, por conta da escassez de dados confiáveis a respeito da situação da maioria dos estados brasileiros. Apesar dos obstáculos enfrentados e das críticas recebidas, muitos educadores e pesquisadores brasileiros, vêm investindo em produções acadêmicas e eventos que colaborem para edificar o ensino da filosofia, mesmo que esta, por vezes, permaneça uma disciplina ornamental de alguns currículos ou apenas como um tema transversal a ser trabalhado em outras disciplinas (FÁVERO *et al.*, 2004.)

Buscou-se compreender, em Kosik (1989, p. 13), que “a filosofia é uma atividade humana indispensável”; em Favaretto (1993, p. 97), que “a crise da filosofia, independentemente da perda de seu assunto [espaço] instituído, produz sua valorização e o

desenvolvimento de um novo estilo de filosofar”, e que o propósito do ensino é produzir aprendizagens encantadoras.

Encantar pelo filosofar é romper com as barreiras da educação tradicional, da educação como transmissão de conhecimentos, em direção da “educação para o pensar<sup>1</sup>”. Os conteúdos deixam de ter papel principal e passam a agir como coadjuvantes, dando aos seus envolvidos o aperfeiçoamento de seus pensamentos e julgamentos, importando mesmo que caminhos as crianças percorreram para concluir um raciocínio.

Pensar o pensamento, a metacognição, a reflexão crítica são elementos fundamentais para a educação. A filosofia tem muito a contribuir neste campo, pois reforça que seu ensino proporciona a formação do sujeito autônomo.

[...] Nós todos, estamos hoje intensamente a mercê da roda-viva da indústria cultural, hipnotizados, produzindo e consumindo. Porém, poucas vezes algum de nós é convidado a pensar sobre o significado das tradições, a pensar sobre a pertinência dos julgamentos do senso comum, sobre os critérios, procedimento e razões das ciências, pensar criticamente sobre o significado de nossas ações e pensamentos. Quem pode promover esse tipo de pensar sobre o mundo é a filosofia. O ensino da Filosofia pode proporcionar aos jovens uma ou outra disciplina em seu pensamento. Este ensino pode apontar para uma outra chave de análise e síntese para a construção de significado do mundo e de si próprio, além daqueles que já são oferecidos em nossa educação. Talvez por isso estamos tão convencidos de que temos de ensinar filosofia na escola (ASPIS; GALLO, 2009, p. 11.)

Em alguns momentos históricos, a filosofia é considerada como uma boa opção curricular, e em outros, é marginalizada. Somente ao se explorar e tomar conhecimento sobre a trajetória da filosofia, sua inclusão ou exclusão dos currículos brasileiros, será possível demonstrar a relação estabelecida entre a história social do currículo e a ordenação de poder que estabelece a estrutura curricular.

Uma história do currículo não deve estar focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe social, raça e gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (GOODSON, 1995, Nota de Apresentação.)

Derrida (1990, p.14), no texto “*Du droit à la philosophie*” questiona “*Qui a droit à la philosophie et dans quelles conditions?*”, ou seja, “Quem tem direito à filosofia e em que condições?”. O autor indica a contradição do lugar ou do não lugar oficial da filosofia. Ainda

<sup>1</sup>Termo utilizado por Lipman (1990) em sua obra *A Filosofia vai à escola*.

que sempre questionado, sempre problematizado, este lugar é sempre desejado pelo pensamento e, talvez por isto, o lugar oficial da filosofia relaciona-se ao lugar do ensino da filosofia.

O artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) delibera que, estudantes, ao concluírem o ensino médio deverão “dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”, um expressivo progresso, que garantiria o ensino da filosofia, já que em 1961, com a Lei n. 4.024/61 (BRASIL, 1961), a filosofia deixa de cumprir obrigatoriedade, e a partir de 1971, com a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), no período do regime militar, a filosofia é apagada do ensino (FÁVERO *et al.*, 2004, p.259.)

Filosofia se faz pelo agir no mundo. Mesmo que o *modus vivendi* do filósofo relaciona-se ao mundo das ideias, não significa que ele está alheio ao mundo biológico e psíquico e, das relações com o meio.

Não somos, porém, somente seres pensantes. Somos, também, seres que agem no mundo, que se relacionam com os outros seres humanos, com os animais, as plantas, as coisas, os fatos e acontecimentos, e exprimimos essas relações tanto por meio da linguagem quanto por meio de gestos e ações. A reflexão filosófica também se volta para essas relações que mantemos com a realidade circundante, para o que dizemos e para as ações que realizamos nessas relações (CHAUI, 1999, p. 14.)

O filósofo busca se colocar no mundo através do pensamento, dos discursos, da linguagem, ou seja, diferentes maneiras de pensar, sentir e agir sobre a realidade. Assim, é com o pensamento e pelo pensamento que o filósofo busca conhecer o mundo. Ao se colocar no mundo e para o mundo, o sujeito filosófico atua em questões: políticas, sociais, éticas, morais e humanas, o que por vezes, outras áreas curriculares não os fazem. Quiçá, justifique ser a disciplina considerada “tão perigosa” à elite política e opositora popular.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução CEB/CNE n. 3/98 (BRASIL, 1998), aquiescidas pelo Conselho Nacional de Educação, e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 1999), evidenciam que os estudos filosóficos deveriam ser trabalhados nas instituições educacionais como conteúdos transversais. Conquanto, mesmo que os documentos não descartassem a obrigatoriedade disciplinar, supõe-se que a transversalidade torna a filosofia apenas uma abordagem sem que haja a existência da disciplina.

Fávero *et al.* (2004) nos ajuda a compreender o panorama que se forma, e descreve que entre os anos de 1995 a 2003, encontra-se no poder, o presidente da República Federativa

do Brasil, o Sociólogo Fernando Henrique Cardoso. O então presidente, junto com seus representantes no Ministério da Educação (MEC) e nas secretarias estaduais de educação, analisam o artigo 36 da LDB/96 e erroneamente, interpretam que o ensino de filosofia e sociologia deveriam ser planejados como “áreas do conhecimento” e não, disciplina. Perante esta interpretação, as escolas brasileiras mantêm o sistema tradicional de disciplinas, sendo o ensino de filosofia e sociologia não obrigatório, ainda que a Lei fosse contrária.

Ainda neste quadro político encontram-se os ideais do então deputado Padre Roque, do Partido dos Trabalhadores do Paraná (PT/PR) com seu projeto de Lei que alterava o artigo 36 da LDB. O Senado da República acata a Lei e com clareza interpretativa, concebe a filosofia e a sociologia como disciplinas efetivamente obrigatórias da grade curricular do ensino médio, contudo, em outubro de 2001, a proposta recebeu veto do então presidente Fernando Henrique Cardoso, sob os certames: a) integrar as disciplinas acarretaria um aumento orçamentário significativo pelos estados e municípios; b) não havia número expressivo de docentes formados nestas áreas. Evidencia-se que as premissas são falaciosas, pois:

a) a inclusão das novas disciplinas não implica necessariamente aumento orçamentário, uma vez que o que está em jogo é um remanejamento da carga horária curricular e não seu aumento; b) existe um número significativo de pessoas já formadas e a presença disciplinar da filosofia na grade curricular tenderia a aumentar o interesse das pessoas e das instituições por uma formação adequada. Além disso, um dos argumentos mais importantes do movimento em favor da inserção da filosofia como disciplina no currículo é a suposição de que somente o ensino disciplinar garantiria uma introdução verdadeiramente consistente e sistemática dos jovens no âmbito da reflexão filosófica; ainda mais se levadas em conta às próprias objeções daqueles que defendem um ensino transversal, a saber: a precariedade da formação dos professores e as limitações financeiras dos estados. (FÁVERO *et al.*, 2004, p. 260-261.)

No ano de 2006, diante das argumentações ocorridas nas cinco regiões brasileiras quanto ao retorno ou não da filosofia ao Ensino Médio e, de sua obrigatoriedade enquanto disciplina pertencente ao currículo escolar e não apenas como abordagem transversal, a filosofia, sob o parecer de nº. 38/2006 (BRASIL, 2006) do Conselho Nacional de Educação (CNE) torna-se efetivamente uma disciplina. Ainda neste mesmo ano, ocorre o registro das Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de filosofia. O documento abarca que a filosofia deva contribuir para que cada um dos indivíduos envolvidos no processo educacional avulte competências e habilidades específicas da área como a reflexão, a análise crítica da realidade e a capacidade de ofertar diferentes opiniões e posicionamentos acerca de problemas (BELIELI; SFORNI, 2017.)

O percurso da filosofia na educação brasileira mostra que devido à oscilação de sua presença na grade curricular, as discussões dos pesquisadores da área, por necessidade do próprio contexto histórico, dirigiram-se mais para afirmação de sua importância e sobre as questões legais do que para as questões pedagógicas. Por outro lado, os documentos governamentais não se omitiram de oferecer orientações pedagógicas. No entanto, nelas não são enfatizados o trabalho com os conceitos sistematizados por essa área de conhecimento (BELIELI; SFORNI, 2017, p. 29.)

Apesar de toda discussão e garantias ocorridas no ano de 2006, somente em 2008 é que o ensino de filosofia se funda efetivamente como disciplina obrigatória para o Ensino Médio. Em 2016, torna-se questionável novamente a sua não obrigatoriedade através da nova reforma do Ensino Médio. No ano de 2017, especificamente em fevereiro, a filosofia é julgada como disciplina de caráter compulsório, no entanto, em 2019, sua permanência no cenário educacional nacional faz-se duvidosa (SEGUNDO, 2017, p. 13.)

Assim sendo, há a necessidade de garantir que a Filosofia permaneça enquanto disciplina nos currículos escolares brasileiros para que promova uma verdadeira “Educação para o Pensar”. Lipman nos informava (*apud* LIMA, 2010, p 74), “que a filosofia no Ensino Médio deve ser implantada como disciplina específica, cooperando para o desenvolvimento de grupos de investigação”. Tendo em vista isto, é necessário discutirmos e refletirmos também sobre a disciplina filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental dada a magnitude social da disciplina como possibilitadora do desenvolvimento da consciência crítica.

Segundo Marcos Antônio Lorieri, a instituição escolar necessita ofertar a disciplina filosofia para possibilitar, a crianças de diferentes faixas etárias, um espaço para expor ideias próprias de sua cultura, e por meio do diálogo, suscitar o desenvolvimento de um pensar crítico, profundo, rigoroso e reflexivo. (LORIERI, 2002, p. 46-7.) A filosofia, quando aplicada ao currículo escolar para crianças, deverá pautar-se em um trabalho cauteloso, orientado por profissionais da área, tendo, como propósito, estimular desde cedo as habilidades cognitivas e de argumentação.

Extraír indicadores relativos à oferta da filosofia no Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas brasileiras tornou-se um desafio devido à dificuldade que o assunto acarreta, sob a luz dos episódios históricos que indicam as contínuas introduções e retiradas da disciplina dos currículos escolares. Gelamo (2010), informa:

[...] notamos que a maior concentração das pesquisas está nas produções de pesquisadores ligados a Filosofia da Educação, em sua maioria filósofos de formação, mas que atuam na área da educação. Apenas uma parte daquilo que tivemos a oportunidade de analisar foi

desenvolvida por filósofos vinculados aos cursos de Filosofia. Embora encontremos algumas publicações desses filósofos sobre o assunto, elas estão mais centradas nas questões político-educacionais concernentes a importância da Filosofia e do seu ensino na formação do cidadão, tema recorrente desde o final dos anos 1960 (p. 332.)

Nesta direção, o programa de Lipman, “Filosofia para Crianças”, contribui para o refletir, questionar e argumentar sobre os fatos vivenciados pelas crianças, adolescentes, e pelos profissionais docentes. Lipman 1990, 2008 [1995], 2002 [1997] contribui para esta ebulição de reflexões sobre o pensar o pensamento na educação que serão investigados nesta dissertação. Para que ele efetivamente aconteça, perpassa pelos professores.

## 1.2. QUESTÕES INVESTIGATIVAS

Visto a importância da atitude docente para o sucesso da “educação para o pensar”, neste estudo, priorizei as narrativas de professores participantes da Comunidade de Investigação Docente e de como estes são capazes de produzir pensamentos sobre o pensar da profissão.

Configuram-se as reflexões: a) as ideias sobre a prática docente, quando compartilhadas em uma comunidade de investigação, encontram condições adequadas para o desenvolvimento das habilidades de pensamento? b) existe um *habitus* de ser e estar da profissão docente? c) como foi construída em cada um a consciência de formação de professores?

Ao ouvir os professores e valorizar sua voz, joga-se luz a esta figura que caracteriza um dos principais atores do processo de ensino e aprendizagem. É necessário contemplá-lo como um profissional que raciocina criticamente sobre suas ações cotidianas (GÓMEZ, 2001) e, que se coloca disposto a compreender a própria prática e o contexto em que o ensino tem lugar, objetivando facilitar o desenvolvimento autônomo e emancipador do processo educativo. Refletir sobre a prática docente torna-se um ato de resistência, colabora com o surgimento de significação, ampliando a compreensão e atuação destes profissionais.

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos, contabilizados a partir desta introdução. No capítulo 2, para abordar o tema da educação para emancipação, apoio-me em Lipman, destaco suas pesquisas, principalmente a Filosofia para Crianças e Adolescentes, Habilidades de Pensamento e Comunidade de Investigação. Com isto, ressalto a importância da reflexão compartilhada em uma Comunidade de Investigação Docente, e como o conhecimento resulta da experiência, do pensar-sentir-agir, viabilizando a reflexão para

repensar a profissão como potência para atos narrativos dialógicos, construtivos e críticos à própria prática.

No capítulo 3, referente à metodologia de pesquisa, detalho os aspectos que compõe seu design, a caracterização dos sujeitos da pesquisa, as reuniões planejadas, os eixos temáticos abordados em cada encontro, os instrumentos empregados na coleta dos dados, o crivo de análise e os procedimentos. Neste trabalho, optei pela (con)vivência na comunidade de investigação como espaço para coleta de dados, e a análise narrativa dialógica emancipatória como ferramenta de análise. O estudo aqui realizado preza por referências que possam nortear a metodologia da pesquisa descritiva, qualitativa e investigar os efeitos sobre a Comunidade de Investigação Docente junto aos professores. Destaca-se nesta seara a relação entre Comunidade de Investigação, Habilidades de Pensamento e Metacognição.

No capítulo 4, Habilidades de Pensamento na Comunidade de Investigação Docente, articulo os dados coletados com a teoria estudada. Cada subtópico relaciona-se a um objetivo específico. Através das narrativas docentes descortinamos uma realidade dura da educação, mas com imensas possibilidades de riqueza. O valor do professor se presentifica a cada passo.

Por fim, concluo este trabalho, apresentando minhas considerações gerais, aprendizagem de minha caminhada, o resumo do atendimento aos objetivos e as novas indagações que se configuraram.

## 2. EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO

O filosofar, por meio de diálogos libertadores e instigantes e, da brincadeira, é capaz de causar encanto. O desequilíbrio<sup>2</sup> primeiramente poderá causar nos envolvidos certo descontentamento, certa estranheza, depois, poderá despertar o gosto. Gosto através do incentivo, do prazer de brincar, de dar liberdade àquele que se expõe, que fala, que interpreta - liberdade de ser criança, respeitada como tal, como pessoa ativamente participante da sociedade, mesmo que por vezes nós “adultos juízes”, acreditemos que não.

A prática do filosofar acontece com crianças e, para crianças, a partir do momento que os adultos possam se despir de sua “dita maioridade” e adentrem na busca de respostas que também os causa certo desconforto – estranhamento. Carneiro (2013), filósofo português, exemplifica várias modalidades de brincadeiras investigativas presentes na educação infantil. A seguir citamos uma dessas:

Com este exercício as crianças são levadas a viver uma experiência de injustiça. Ao mesmo tempo procuramos levá-las a pensar e dialogar sobre conceitos como a igualdade, partilha, amizade, hierarquia, poder etc.

- Meninos, vocês têm sido excelentes filósofos por isso hoje quis dar-vos um presente e trouxe um saco de biscoitos para todos. Mas ao vir para cá perdi o saco e só fiquei com um biscoito. Agora não sei o que fazer com ele. O que acham que devemos fazer?

- Come tu e amanhã trazes mais.

- Não, acho que devíamos partir em dois.

- E depois?

- Depois eu como um, e os outros comem outro.

- Não pode ser, assim tu comes mais que nós.

- Devemos dividir pelos amigos e comer todos um bocadinho.

- Mas nós somos muitos e não vai dar para comermos todos um bocadinho.

- Vai dar se partirmos assim (gesto de amassar com as mãos).

- Sim e depois comemos as migalhas.

- É melhor que nada.

- Eu quero um biscoito inteiro.

- Mas isso não dá. Ele perdeu o saco e só tem um para todos.

Depois de deixarmos o diálogo correr um pouco, ouvindo as sugestões e as críticas dos vários alunos, interrompemos, e dizemos aos alunos o que decidimos:

- Vamos dividir o biscoito por todos (cerca de 20). Cada um dá uma trinca no biscoito para dar para todos. Começo eu, está bem?

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, optou-se pelo uso do termo desequilíbrio ao longo do texto que, numa compreensão próxima a de Piaget (1964/1967) compreende que o desenvolvimento humano resulta de um constante desequilíbrio e reequilíbrio cognitivos. Pertinente a mudanças que acontecem no mundo, exterior ou interior ao indivíduo, decorrem desequilíbrios que demandam que o indivíduo proceda na busca de novo estado de equilíbrio. Deste modo, cada ação emerge da necessidade da demanda de novo equilíbrio devido a uma desordem no mundo.

- Siiiiim – ouvimos em coro.

E nesta altura damos uma grande trinca no biscoito e esperamos pela reação dos alunos:

- Ah! Deste uma trinca ENORME.

- Assim nós não vamos conseguir comer.

- Isto é injusto.

- Por quê?

- Porque tu disseste que íamos comer todos e agora tu comeste quase tudo.

Após ouvirmos por uns minutos os desabafos dos meninos e meninas é altura de revelar que afinal...

... HÁ BISCOITOS PARA TODOS! (CARNEIRO, 2013, Exercício de Filosofia com Crianças de 4 e 5 anos, Escola Infantil “A Flor”, Porto, Portugal)

O professor, através do processo educacional, será o adulto mediador, capacitado a desenvolver o senso crítico nos alunos, refletindo sempre a respeito de seu papel enquanto aquele que liberta a criança das amarras de uma educação segregadora.

De forma consciente, o educador analisa se pretende fazer com que seus discentes/crianças, estabeleçam suas opiniões estimuladas por diálogos educativos, prazerosos ou, se deseja utilizar processos educacionais tradicionalistas, conteudistas e esmagadores - métodos mutiladores/ tolhidos, nos quais o “ser criança”, nessa perspectiva, não é respeitado em sua essência. Aquele ser que não se reconhece como integrante da realidade social, que em nenhum instante se vê participante desta realidade, e por vezes recebe o rótulo de “criança tola – infantilizada”.

Há duas infâncias. Uma é a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos: é a infância que, pelo menos desde Platão, se educa conforme um modelo. Essa infância segue o tempo da progressão sequencial: seremos primeiro bebês, depois, crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos. Ela ocupa uma série de espaços molares: as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da educação infantil, as escolas, os conselhos tutelares. Existe também outra infância, que habita outra temporalidade, outras linhas, a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: "a criança autista", "o aluno nota dez", "o menino violento". É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do "seu" lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados. Somos habitantes dos dois espaços, das duas temporalidades, das duas infâncias. Uma e outra infância não são excludentes. As linhas se tocam, se cruzam, se enredam, se confundem. Não nos anima a condenação de uma e a mistificação da outra. “Não somos juízes” (KOHAN, 2007, p. 94-95.)

“Educadores juízes” fazem com que seus alunos tenham a sensação de exclusão, de estarem assistindo de fora a um contexto do qual eles também deveriam pertencer, de estarem

sendo adestrados, treinados. Após toda exposição, podemos inferir que crianças adestradas são incapazes de encantar-se pelo processo educativo opressor. Esse torna-se deficitário por não oferecer às crianças subsídios para que pensem mais criativamente.

Quando o professor possui a consciência de uma educação transformadora, libertária, faz de seu espaço físico, ou seja, da sua sala de aula, uma sociedade de “investigação dialógica cooperativa”. Para Lipman (1990, p. 121), “a investigação seria qualquer forma prática de autocrítica, tendo como objetivo buscar compreender os fatos de forma abrangente”.

Ambas, prática filosófica e a prática investigativa contribuem com a reforma do sistema educacional tradicional, pois dão oportunidade para que os alunos desenvolvam adequadamente o raciocínio e a capacidade de julgar. Alunos conteudistas são meros reprodutores e não sabem muitas vezes se posicionarem. Em resumo:

A escola tornando-se um espaço de encontro criador e transformador da inércia escolar repetidora. Quem sabe, tal encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora possam abrir a escola ao que ela ainda não é, permitam pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história, tempo de *aión* e não somente de *chrónos* (KOHAN, 2007, p.98.)

Crianças constantemente fazem parte de julgamentos adultos e, tornam-se marginalizadas, ficando a sombra deles. “Na antropologia platônico-aristotélica, a criança é o que o ser humano tem de pior, na medida em que nela predomina aquilo que a alma humana tem de mais baixo: as emoções, os desejos, as sensações que, nas crianças, seriam dominantes, acima da razão” (KOHAN, 2008, p. 12.)

Crianças merecem atenção considerável por parte dos adultos que as cercam, necessitam de um bom alicerce para crescerem mentalmente saudáveis. Precisam de incentivo para que desde muito cedo seja possível deixar registrado nelas uma educação qualitativa e não, uma educação que assuma um molde, uma educação que fabrique crianças muito parecidas.

É na educação de base, quando a criança permanece em sua essência, que possui solo fértil, que pertence ao questionar por meio de seus porquês formulando perguntas exploratórias, que o encanto acontece. Crianças que convivem em meio ao respeito, são consideradas a partir do que elas têm a nos oferecer e não, do que muitos lhe julgam faltar. Compreender a criança como indivíduo a produzir bons frutos, faz com que surja uma mudança de paradigmas, gerando outras mudanças nos espaços pensados para acolhê-las.

Professores conscientes observam mais e melhor as crianças, conversam com elas, assim como procuram ficar informados a respeito de suas relações com os pais, com outras pessoas de seu convívio, ou seja, preocupados com o mundo que as cerca. Para compreender cada criança, é necessário recorrer às condições concretas de sua existência, uma vez que as interações de cada um com o meio abrangem significados do caráter biofisiológico, afetivo, cognitivo e social.

O professor é aquele que convida a criança a participar do questionamento dialógico por meio de um ciclo de debates filosóficos. As crianças serão solicitadas de forma a exporem o que acham interessante na passagem ou mesmo na mitologia que lhes foi contada; a opinarem a respeito de uma notícia evidenciada na TV; a descreverem o comportamento ético político; a compartilharem o que elas entendem como respeito; a dar significado ao belo o contrapondo ao feio etc. Dessa maneira, ao permitir que aos alunos nomeiem coisas, discutam sobre o mundo, o professores contribuem com sua potencialidade de formarem juízos a respeito da realidade.

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

Educadores tornam-se o veículo de informação das crianças, porém, não é a autoridade notória da sala de aula. Contudo, que caminhos percorrer para que se atinja o pensar? Cabe a decisão a todos, pois ambos, professores e alunos, serão co-investigadores; o professor é o facilitador do filosofar, encorajando as trocas entre alunos-alunos e professor-alunos. Deve-se compreender que o professor ao renunciar o papel de autoridade de informação, não renuncia ao papel de autoridade de instrução. A seguir, apresentarei como Lipman nos ajuda a pensar sobre isto.

## 2.1. MATTHEW LIPMAN E A EDUCAÇÃO PARA PENSAR NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

Lipman traz uma saudável ruptura, que podemos chamar cinética – a reconstrução dos fundamentos filosóficos induzida pela filosofia para crianças desaloja a filosofia e os filósofos das suas torres de marfim e alarga-a a parte prática da vida. Verdadeira cisão paradigmática, a filosofia desce a terra e rompe com a aprendizagem tradicional pura e simples, transformando-a, chamando para si um papel socialmente ativo e significativo (DINIS, 2011, p. 1.)

Lipman cria um cenário educacional muito inusitado ao unir filosofia, educação e crianças. Entende-se que toda nova pesquisa perpassa por um crivo, causa descrédito e incompreensão; o novo é gerador de medo, rompe com os conhecimentos estabelecidos, canônicos. Os estudos de Lipman ainda produzem discordâncias, e certa estranheza, em parte dos acadêmicos. Grande torna-se a lacuna entre o saber produzido no ensino superior e o saber infantil, mas se os compreendêssemos enquanto cooperativos, seriam esses diferenciados?

### 2.1.1. Filosofia para Crianças

Determinado em iniciar as crianças no pensar filosófico – no filosofar, Lipman (1990) cria um programa de filosofia voltado para elas, programa este baseado nas ideias de vários autores dentre eles John Dewey<sup>3</sup>. O programa Filosofia para Crianças (FpC) inicia as crianças no mundo da filosofia a partir dos quatro anos de idade. Este programa possui fundamental importância quando se fala de conhecimento, pois contribui para uma educação do pensar, incentiva os alunos a buscarem o saber, rompe com a educação tradicional mecanicista.

As obras de Lipman (2002[1997], 2008[1995], 1990) têm como objetivo principal, levar a criança pelos caminhos da reflexão, pelo exercício do pensamento. Isto vem a acontecer por meio das indagações dos infantes, ou seja, por meio dos questionamentos a cerca daquilo que lhe pode causar certo espanto para depois poder lhe emancipar o pensamento.

---

<sup>3</sup> As semelhanças entre a filosofia educativa de Lipman e a de Dewey parecem, a - priori, serem numerosas. De fato, não só são numerosas, como os parentescos das duas filosofias ligam-se essencialmente através de valores semelhantes, princípios e objetivos. Observa-se, tanto em Lipman como em Dewey, que o processo de pensamento representa um meio para atingir a compreensão da pessoa e para resolver os problemas fundamentais. A abordagem educativa, de Lipman como a de Dewey, é inteiramente alicerçada sobre as crianças; as experiências pessoais desses últimos assim como os seus próprios interesses são as bases das discussões filosóficas que têm lugar durante as aulas (DINIS, 2011.)

Brincar na prática filosófica será a maneira de criar a oportunidade de que as crianças necessitam para aprenderem a investigar, maneira de produzir o raciocínio reflexivo, de construir seus próprios conceitos e, de desfazê-los quando necessário. O infante desenvolve a criticidade sobre aquilo que lhe é proposto, um exemplo a ser considerado é o jogo de perguntas investigativas — perguntas e respostas a respeito do que se quer saber.

O Programa Filosofia para Crianças (FpC) busca promover novos sentidos aos conceitos: filosofia, educação e criança (LIPMAN, 1990.) O objetivo de maior relevância neste é o de desenvolver nelas uma racionalidade de acordo com o cultivo e o fortalecimento de habilidades lógicas. Porém, esse programa assume outro papel que é de natureza política.

Lipman enfatiza a distinção entre filosofia e filosofar, entre a filosofia como sistema ou teoria e ela como prática, como fazer. É essa última que Lipman tenta levar as crianças. Trata-se de fazer com que elas pratiquem a filosofia, a façam, a exerçam, a vivenciem. Claro que nessa prática, a filosofia como teoria, como conjunto de pensamentos está presente (KOHAN, 2008, p.17.)

O filosofar entre as crianças seria o buscar a reflexão a respeito de valores, conceitos, raciocínios e em como se fazer julgamentos tanto avaliativos quanto classificatórios. Uma criança ao filosofar, realizará uma investigação, uma reflexão dialógica, desenvolverá o respeito às opiniões contrárias as suas, e perceberá que o que julga “diferente” faz parte de uma interpretação baseada em crenças.

Quem filosofa e é estimulado a se expressar, necessita/busca um espaço para discussão que não seja apenas aquele quantitativo de produção (sala de aula). Mas, que ofereça orientação capacitada por parte de seus docentes, para que esses possam ampliar os horizontes dos interessados, instrumentalizando-os para a livre expressão ou mesmo, o livre pensar. Por meio do filosofar, os alunos desenvolvem reflexões que envolvem paradigmas entre os territórios filosóficos, analíticos, investigativos, capacidade crítica.

A temática se constitui em ótima oportunidade de vivência dos diferentes saberes, pois o filosofar propicia uma compreensão profunda das questões sociais, solicita a percepção do indivíduo enquanto parte integrante de uma sociedade. Acredito que, por meio dele, o aluno busque compreender toda a dimensão presente ao meio ao qual está inserido. Filosofar na educação escolar é não ser permissivo com o fato de sonegar às crianças e aos jovens a oportunidade de eles serem iniciados na prática da “investigação dialógica cooperativa” (LIPMAN, 1990.p.121).

Segundo Lipman (2002[1997], 2008 [1995], 1990), o que se objetiva na Filosofia para Crianças é substituir a “transmissão” de conhecimentos pelo desenvolvimento do próprio

pensamento crítico do estudante. Esse desenvolvimento se dá pelo uso de alguns mecanismos da filosofia: a lógica, a ética e a estética. A discussão em grupo é o instrumento de aprendizado orientado pelo professor que também estimula a intelectualidade de seus estudantes. Os alunos são levados a desenvolver quatro grandes grupos de habilidades: o raciocínio, a formação de conceitos, a investigação e a tradução (capacidade de dizer ou escrever com as próprias palavras o que foi lido ou ouvido). Os alunos que são guiados a desenvolver tais habilidades estarão mais próximos do ideal de pensar por si mesmos, de ousar saber.

No modelo de educação para o pensar, o professor se torna um mediador, aquele que conduz as discussões, que são propostas aos alunos a partir de livros de histórias que apresentam, em meio à narrativa, situações que dão margem ao debate, ou mesmo por meio de “fatos” ao qual eles pertençam e, que fazem parte de um contexto social.

Coordenador do Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), o professor Walter Omar Kohan (2008) destaca que o principal objetivo de sua metodologia e da metodologia de Lipman é justamente propiciar as condições para que a criança filosofe. Kohan (2008, 2007) evidencia que os professores em primeiro lugar, observariam seu próprio papel. O indispensável para poder cooperar para essa troca filosófica entre os professores e as crianças é apresentar sensibilidade filosófica e atenção à infância dos envolvidos.

O método criado por Lipman não é único, há outras metodologias que de forma geral respeitam os seguintes princípios: a pergunta, como forma de abrir e problematizar ideias, saberes e valores; o debate participativo, como forma de construir coletivamente saberes; a crítica radical, como modo de compreender e avaliar pressupostos e implicações; o diálogo, com e contra uma história de perguntas e pensamentos filosóficos; a criação, que permita a irrupção de novos conceitos; a resistência, como prática reflexiva de autonomia e de liberdade.

O “saber pensar”, muito discutido, difundido e defendido por Lipman (1990) e Kohan (2007), estabelece papel de tamanha relevância na vida escolar das crianças, tornando-se o principal estímulo da educação para “o pensar” ainda na infância, por via da filosofia e da brincadeira em sala de aula.

Defender a concepção do ensino da filosofia no ambiente infantil é de certa maneira muito arriscado. Alguns adultos atribuem à filosofia certa complexidade. Entretanto, o que se pretende não é fazer com que as crianças leiam e interpretem Sócrates, Platão, Aristóteles,

Descartes, Kant, Nietzsche etc.. O que se enseja é unir filosofia e criança permitindo ao infante o exercício de seu pensamento e não, a imposição do pensamento adulto.

É de extrema importância que desde muito pequenas as crianças possam receber explicações a respeito dos conceitos que vêm adquirindo, pois, se já os soubessem, apenas cumpririam o papel de repetidores, seriam indivíduos com total incapacidade de inovar-se, seriam seres tautológicos. Educação que visa dar liberdade cuida para que seus indivíduos sejam livres, mais humanos, mais capazes – independentes. A educação que emancipa seus infantes.

Quando estamos buscando uma educação de qualidade, é necessário o questionamento a respeito das situações que levam os alunos a se tornarem desestimulados no processo de aprendizagem, ou seja, no que diz respeito a não conseguirem por vezes, assimilarem o conteúdo de forma significativa e eficiente. Algumas crianças se constroem a tal ponto de não serem capazes de interagir com o ambiente escolar, acontece que em seus ambientes familiares ou até mesmo em seus ambientes escolares, são proibidas de manifestarem sua maneira de ver o mundo, são caladas por uma educação impositora. Quando essa mesma criança encontra espaço para dialogar, vê nisso a possibilidade que necessitava para a liberdade de expressão, da voz ativa.

Dialogar é significar? Ainda muito cedo, crianças buscam dar sentido aos fatos que acontecem ao seu redor. Ela externaliza as suas vivências, as suas interações sociais por meio de seus monólogos. Uma criança quando dialoga dá vida ao que fala, produz significados a respeito daquilo que pensa. É nesse sentido que os processos de linguagem e os mentais se interrelacionam e são habitualmente utilizados para que o indivíduo possa construir seu mundo. Porém, os significados não são os mesmos para cada indivíduo. A essência que possuímos (o si-mesmo) também nasce das interações sociais e do respeito sobre como nossas mentes funcionam, sobre como devemos nos comportar, a respeito do nosso estilo de vida, compromissos que assumimos entre vários outros aspectos. A linguagem auxilia o humano a adaptar-se ao mundo, ao se colocar nele, permite ao indivíduo se recriar, a negociar com os participantes da conversa.

Desenvolver o raciocínio por meio do diálogo filosófico — da conversa livre de dogmatismos, de doutrinação — é algo muito presente nas teorias de Lipman; no entanto, é possível fazer com que as crianças produzam pensamentos filosóficos? A filosofia seria a disciplina que prepara tanto os discentes como os docentes para pensar nas disciplinas escolares? Bem distante do que alguns filósofos clássicos supuseram, crianças, por meio de estímulos tornam-se capazes de ser apresentados ao filosofar.

A criança que encontra no espaço escolar uma possibilidade para o dialogar, acredita que este espaço se tornou a possibilidade da qual necessitava para a liberdade de expressão, da voz ativa. Criança é puro ato, que quando encantada pelo diálogo, desperta, manifesta-se como potência. Aqui foi descrito o conceito aristotélico de potência e ato para salientar que o ser humano, desde a mais tenra idade, é um ser dotado em possibilidades quando, sendo ele, motivado através de questionamentos filosóficos por um adulto. Adulto este, que não o julgue ser infantil, que não faça apontamentos segundo os seus conceitos, ou, aquilo que acredita ser o correto, mas que seja seu mediador “através de conversas e indagações” – assim como fazia Sócrates, que foi capaz de encantar seus alunos/aprendizes, de envolvê-los e, de deixar-se envolver de fato no filosofar por meio do diálogo.

### 2.1.2. Lipman Pelo Mundo

A edição brasileira de *A Filosofia Vai à Escola* de Matthew Lipman vem colocar para o público leitor brasileiro, uma completa apresentação teórica da inusitada proposta educacional de Filosofia para Crianças, cujo objetivo é o de desenvolver o pensamento e o raciocínio de alunos desde as séries iniciais através de discussões filosóficas em sala de aula. Este trabalho foi recebido inicialmente com ceticismo tanto por filósofos como por educadores: aqueles temiam que a filosofia seria desvirtuada ao ser apresentada a alunos ainda imaturos, enquanto estes duvidavam do valor educativo da filosofia como disciplina curricular nos anos de formação básica. Mas, desde seu início (nos Estados Unidos em 1970), Filosofia para Crianças vem se revelando extremamente eficaz em desenvolver o pensamento crítico de crianças, sugerindo que o raciocínio é tão ou mais básico que as disciplinas assim chamadas. Numerosas avaliações experimentais em vários países demonstram que os alunos que estudam filosofia expressam-se com maior clareza, leem melhor, escrevem melhor, desempenham-se melhor em matemática, pensam mais criativamente, interessam-se mais pelos os estudos, questionam mais e ... adoram fazer filosofia (LIPMAN, 1990.p. 9.)

Vários são os sistemas educacionais que aderem ao projeto de Lipman e colocam em prática suas teorias pelo mundo. Eles buscam na filosofia um apoio para a educação dos mais novos ofertando-lhes a capacidade de sempre se construírem. Em Nova York, Lipman realizou seus primeiros ensaios voltados à filosofia com crianças. Na comunidade acadêmica suas pesquisas ganham reconhecimento e, em 1972, recebe o convite para lecionar na Universidade de *Montclair*, Nova Jersey. No ano de 1974, Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp, sua principal colaboradora, criaram o *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* — IAPC, sediado em *Montclair State University*. Também temos o *International Council of Philosophical Inquiry with Children* — ICPIC, instituído na Dinamarca em 1985.

Várias são as redes propagadoras da FpC na Europa e em outros países: Comenius MENOM *Developing Dialogue through Philosophical Inquiry*, que difunde o modelo da “comunidade de investigação”; a fundação SOPHIA (*European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children*); a *North Atlantic Association for Communities of Inquiry* — NAACI, que integra países como o Canadá, Estados Unidos e México. A *Federation of Australasian Philosophy in Schools Associations* — FAPSA, em alguns países da Ásia que diretamente trabalham a FpC ou suas vertentes, e outras incontáveis associações e instituições que estimulam a FpC em seus países (DINIS, 2011, p. 3.)

A França possui uma grande variedade de orientações para a prática da Filosofia para crianças. Além do método de Lipman, existem várias outras correntes, entre as quais podemos destacar: a corrente chamada de democrática<sup>4</sup>, corrente de Jacques Lévine<sup>5</sup> e o método socrático de Oscar Brenifier<sup>6</sup>. Na Noruega existe desde 2005, através de uma iniciativa governamental, um largo projeto de FpC que engloba 15 escolas e 43 professores de nível primário. Projeto esse que pressupõe uma vontade política e estatal para o desenvolvimento oficial. Fora da Europa a Austrália é uma referência em relação à FpC, é o país do mundo que mais longe foi no desenvolvimento dessa matéria. Incorporou, após acesas discussões e uma certa resistência, dentro do seu sistema educativo a Filosofia para Crianças, a qual é praticada ao longo de todo o percurso primário (DINIS, 2011, p. 3-4.)

Silva (1990) relata que as teorias do ensino de Filosofia para crianças surgem nos Estados Unidos, elaboradas por Lipman em um programa de ensino que se preocupava e ainda se preocupa com a forma de raciocínio dos alunos. Com ajuda de alguns colaboradores, em 1973, criam o Instituto para o Desenvolvimento de Filosofia para Crianças. Somente no final dos anos 80 e início dos anos 1990, ganha adeptos por todo mundo, principalmente aqui no Brasil. Em 1989, em São Paulo, cria-se o Centro Brasileiro de FpC. Dada sua grandeza, as pesquisas de Lipman foram sendo reforçadas em diferentes partes do Brasil, através de centros regionais: Belo Horizonte — MG; Campinas — SP; Cuiabá — MT; Curitiba — PR; Florianópolis — SC; Petrópolis — RJ; Ribeirão Preto — SP; São Paulo: Zona Leste — SP e São Luís — MA.

### 2.1.3. Filosofia Para Crianças Na Escola

<sup>4</sup> A corrente chamada de democrática possui como base os estudos de Michel Tozzi (*apud* SILVEIRA; GOTO, 2007, p. 41) destaca que o aluno é um “sujeito de direito”, que apresenta-se, antes de tudo, como uma pessoa empiricamente determinada, que deve ser tomada por aquilo que é, cuja realidade não pode ser negada”.

<sup>5</sup> Segundo Dinis (2011, p.4), “Jaques Lévine é um psicólogo e psicanalista que desenvolveu, a partir de 1996, um protocolo de prática e de investigação, agregando crianças na faixa etária compreendida entre os 3 e 16 anos”.

<sup>6</sup> Ainda de acordo com Dinis (*ibid.*), Oscar Brenifier é fundador do Instituto de Filosofia Prática, o qual utiliza o método socrático, com uma forte orientação de grupo, em vista de uma reflexão progressiva e lógica, alicerçado em perguntas, reformulações e objeções.

Desenvolver o raciocínio por meio do brincar dialógico filosófico – da conversa livre de dogmatismos, de doutrinação por parte dos adultos – professores é algo muito presente nas teorias de Lipman, mas é possível através da prática educacional fazer com que as crianças filosofem? Tal pergunta soa como preconceituosa, porém esse preconceito advém de teorias diversas que defendem ser a criança um ser incompleto, incapaz de aprender conceitos muito abstratos oriundos da filosofia. Existe argumento que nos provam o contrário:

Concepções filosóficas ou “filosofias” podem ser consideradas como sistemas teóricos que procuram apresentar entendimentos, produzidos, de certa maneira, sobre o que é realidade ou o mundo; sobre o ser humano; sobre o conhecimento; sobre a verdade; sobre o processo de valoração; sobre o Bem; sobre o Belo; sobre a sociedade, o poder, a liberdade; sobre a história; sobre a linguagem; sobre a educação; etc. (LORIERI, 2010, p. 45.)

O termo “Ensino de Filosofia para Crianças” aponta dois sentidos: a) tentativa de tornar a história da filosofia acessível para que as crianças filosofem, e b) a filosofia como peça fundamental, contribuinte na formação de indivíduos capazes de seguir uma linha de raciocínio e, capazes de opinarem a respeito de diversificados assuntos ligados à política, à ética, à liberdade, tornando essas crianças sujeitos totalmente despidos de qualquer conceito preestabelecido, ou seja, com total liberdade de expressão. Neste trabalho, prevalece este segundo sentido.

Outro aspecto fundamental considerado por Lipman (1990) é o uso de programas de raciocínio, de leitura, de comunicação e de expressão como sendo instrumentos estimulantes das habilidades do pensamento infantil. Crianças estimuladas despertam para o pensar filosófico; pensam livremente a respeito daquilo que lhes interessam através da investigação dialógica cooperativa. São por natureza seres estimulados através daquilo que lhes causam perplexidade e admiração, características típicas da infância.

O mundo para os infantes é algo admirável, eles o veneram, “é uma veneração tão profunda que se ocorrer a um adulto, poderíamos chamá-la de religiosa” (LIPMAN, 1990, p.121). Crianças buscam conhecer, são curiosas, possuem o desejo por razões. Procuram no adulto a ajuda necessária para que esses possam explicar-lhes o mundo. A inteligência na criança é operacional, não possui caráter instrumental, elas amadurecem pelas experiências que vivenciam, refletindo sobre elas. O que é capaz de causar admiração nas crianças pode não ser interessante para os adultos, às vezes o que elas pretendem é significar o mundo que lhes causa conflitos, porém, podem com facilidade perderem o interesse quando algo não lhes for encantador e surpreendente.

Crianças adoram histórias, admiram o diálogo, esses são libertários, dão sentido ao mundo através de suas narrativas de forma encantadora. Quanto maior liberdade às crianças possuírem de inferenciar, associar, avaliar e questionar o mundo, maior será seu desenvolvimento pessoal, pois asseguram-lhe a experiência. Experiência para Lipman é como minério bruto: “quanto mais poderosas as técnicas de refinamento, mais efetivamente os metais puros são extraídos do cascalho” (LIPMAN, 1990, p. 122.) Cultivar as habilidades de raciocínio nas crianças torna-se próspero se o objetivo do professor for o de ajudar as crianças a descobrirem o que torna suas experiências significantes.

### **2.1.3.1. Comunidade de Investigação**

No programa de Lipman, a sala de aula está apoiada em uma comunidade de investigação. O trabalho dialógico-investigativo é realizado pelos alunos que contam com a figura do professor coordenador. Professores e alunos buscam, conjuntamente, respostas e soluções geradas a partir de discussões, sejam elas oriundas deste grupo, de noticiários, de problemas matemáticos, de política, ética etc. Ações conjuntas e dialógicas possibilitam o dialogar investigativo. “A construção cooperativa do conhecimento transforma a sala de aula em comunidade de investigação, por meio da postura do professor e dos alunos. Assim, ambos passam a ser autores do saber, construindo juntos um saber comum.” (PEREIRA; MEDEIROS NETO, 2009, p. 63-64.)

Ao caminharem juntos no diálogo, ambos: educandos e educadores parecem pertencer a certa confusão conceitual, mas esta se torna necessária, para que ocorra o questionamento e o amadurecimento de todos os envolvidos, possibilitando-os perceberem que o que está em jogo é o respeito ao seu pertencimento e ao pertencimento do outro. Uma situação investigativa coloca em questão os dogmatismos que habitam a vida individual e coletiva. Assuntos filosóficos fazem parte de uma investigação, não apenas retórica, porém, como exercício prático, que se faz pelo uso.

Lipman (2008 [1995], p. 28-29) indica existir paradigmas distintos da prática educativa: o “paradigma padrão da prática normal” e o “paradigma reflexivo da prática crítica”.

A prática educativa a partir do paradigma padrão é aquela que entende o processo educacional como mera transmissão de conhecimento. Cada disciplina é uma ilha, sempre isolada. O que se objetiva neste paradigma é a informação passada, sem contextualizações.

Já no paradigma reflexivo, a educação é tida como espaço participativo, constituído pelas “Comunidades de Investigação.” Neste paradigma, as disciplinas estão organizadas de

modo a gerar questionamentos e, a buscar compreendê-los, ou seja, uma constante busca investigativa problematizadora. As Comunidades de Investigação têm como objetivo “[...] o desenvolvimento da compreensão e do julgamento adequado” (LIPMAN, 2008 [1995], p.29.) Mas, que julgamento está aqui sendo exposto? Para Dinis (2011, p. 60), “a educação moral, em Lipman, nunca pode se separar do esforço de investigação e de reflexões filosóficas”, o autor acrescenta:

A investigação ética não é de todo um processo cognitivo, os problemas éticos são tanto teóricos como práticos, além desses parâmetros ela requer que as pessoas que previamente formaram os seus hábitos morais, estejam essencialmente dispostas a colocarem-se na situação dos outros para compreender os seus interesses e emoções. Em Lipman o processo de desenvolvimento ético implica três fatores: um aspecto especificamente cognitivo (investigação ética), um aspecto afetivo (o desenvolvimento da sensibilidade perante os outros), e o aspecto propriamente moral (a formação do caráter). (DINIS, 2011, p. 60.)

Assim sendo, as diferenças entre os paradigmas residem nas condições em que o processo educacional deve se fixar; quais metas serão traçadas e alcançadas na educação etc.. O processo educacional que busca no paradigma reflexivo suas ações, não se prende a um saber fazer, sequer, em teorias vazias, porém, há um constante esforço teórico–metodológico que exige da educação o diálogo, a reflexão e reestruturação permanente.

Práticas dialógicas em sala de aula, a muito vem sendo estudadas, porém, tornam-se notórias na abordagem lipmaniana a partir do “paradigma-reflexivo”. “O diálogo não se restringe a uma estratégia, mas é o princípio orientador e possibilitador de todo o processo educacional, deslocando o foco do aprender para o ensinar a pensar” (TONIETO, 2006, p. 2.)

Sob a ótica de Lipman (2008 [1995], 1990), a Comunidade de Investigação por consequência, ocorre quando duas ou mais pessoas investigam um assunto, uma pesquisa em nível meta, uma meta investigação, contribuindo com a melhora de pensamentos. Uma escola que se utiliza de metas investigações, estimula o pensamento complexo, e contribui, para que vários outros pensamentos se unam a este, incluindo o autocorretivo. Uma de muitas formas de reflexão a respeito de sua própria metodologia, de seu próprio pensamento.

Professores e alunos envolvidos em uma comunidade do pensar agem criativamente e mais criticamente, produzem pensamentos de ordem superior. Para que se consiga chegar ao pensamento, devemos buscar por sua origem, ou matriz, que é o diálogo. A saber, existem diferentes formas de pensamentos, entretanto, no contexto da escola em que há maior ênfase no conhecer, raciocinar e analisar merece destaque o pensamento verbal.

Na comunidade investigativa, ou seja, sala de aula em que situações problemas são apresentadas pelos professores ou alunos torna-se necessário recorrer-se a boas proposições e aos fundamentos das colocações, desta forma, superando a discussão de opiniões, preconceitos e auto-ilusões.

Para Lipman (2002 [1997]), a Comunidade de Investigação se constitui em:

I. Apresentação do texto: como modelo, sob forma de história, de uma comunidade de investigação; como reflexo dos valores e feitos de gerações passadas; como mediador entre a cultura e o indivíduo; como objeto extremamente peculiar da percepção, que já traz, dentro de si mesmo, a reflexão mental. O retrato de relacionamentos humanos como possíveis de serem analisados em termos de relações lógicas (por exemplo, reciprocidade, transitividade, simetria etc.). Rodízio de leitura em voz alta: a) As implicações éticas da alternância entre ler e escutar. B) A reprodução oral do texto escrito. C) O rodízio como divisão de trabalho: o começo da comunidade da classe. Gradativa internalização dos comportamentos de pensamento dos personagens de ficção (por exemplo, ler de que modo uma personagem de ficção faz uma pergunta pode levar uma criança real a fazer essa pergunta em classe). Descoberta, pela classe, de que o texto é significativo e relevante, e apropriação, pelos membros da classe, desses significados.

II. A construção do roteiro: A proposta de perguntas (a reação inicial da classe ao texto). Reconhecimento, pelo professor, dos nomes dos indivíduos que participam. A construção do roteiro como obra conjunta da comunidade. O roteiro como um mapa de áreas de interesse do aluno. O roteiro como indicador daquilo que os alunos consideram importante no texto e como expressão das necessidades cognitivas do grupo. Cooperação entre professor e alunos na decisão sobre por onde começar a discussão. Descoberta da problemática – de discrepâncias, incoerências e contradições a serem superadas no processo de investigação.

III. Consolidação da comunidade: Solidariedade do grupo mediante investigação dialógica. A primazia da atividade sobre a reflexão. A negociação das divergências e a busca da compreensão. Promoção de habilidades cognitivas (por exemplo, descoberta de pressupostos, generalização, exemplificação) por meio da prática dialógica. Aprender a empregar instrumentos cognitivos (por exemplo, razões, critérios, conceitos, algoritmos, regras, princípios). Unir-se no raciocínio cooperativo (por exemplo, construindo sobre ideias de outros, oferecendo contra-exemplos ou hipóteses alternativas etc.). Internalização do comportamento cognitivo visível da comunidade (por exemplo, introjetando os modos como os colegas se corrigem mutuamente, até tornar-se sistematicamente autocorretivo) – “reprodução intrapsíquica do interpssíquico.” Tornar-se cada vez mais sensível a nuances significativas das diferenças contextuais. O grupo, coletivamente, vai procedendo por tentativas, seguindo o argumento para onde ele levar; as deliberações caminham na direção de acordos (julgamentos).

IV. Usar exercícios e planos de discussão: Empregar questões vindas da tradição acadêmica: recurso à orientação de natureza profissional. Apropriação pelos alunos da metodologia da disciplina. Iniciar os alunos em outras alternativas filosóficas. Enfocar problemas específicos de modo a obrigar a fazer julgamentos práticos; progredir de relações para

relacionamentos. Obrigar a investigação a examinar ideias reguladoras abrangentes, tais como verdade, comunidade, personalidade, beleza, justiça e bondade.

V. Estimular reações ulteriores: Provocar reações ulteriores (sob a forma de relato ou redação de histórias, poesia, pintura, desenho, e outras formas de expressão cognitiva). Reconhecer a síntese do crítico e do criativo com o individual e o coletivo. Comemorar o senso aprofundado do significado que vem com o julgamento fortalecido (LIPMAN, 1997, p. 35–36.)

Observa-se que Lipman, ao referir-se à parte I da constituição de uma Comunidade de Investigação, aponta que a ambiguidade existente entre ‘relacionamento’ e ‘relações’ se constitui em uma tentativa de elaborar um glossário filosófico. Quando ocorre a tentativa de se distinguir os relacionamentos sociais externos das relações lógicas e linguísticas internas, permite-se pensar em relações como relacionamentos internalizados, e relacionamentos podem ser considerados relações externalizadas (LIPMAN, 1997, p. 37.) A lógica do programa para crianças de Lipman as ensina o modo correto de fazer inferências. Segundo o autor, “as escolas devem tentar preservar e desenvolver a propensão natural para a investigação que as crianças trazem consigo” (LIPMAN, 1997, p.48.)

Basicamente, a metodologia de uma comunidade investigativa se funda em discussões, onde todos são estimulados a compartilhar aquilo que pensam a respeito dos assuntos abordados e das opiniões dos colegas. Já o educador cumprirá o papel daquele que coordena a discussão, aquele que estará sempre atento ao desempenho argumentativo lógico dos alunos.

Através da “investigação dialógica cooperativa” (LIPMAN, 1990, p. 121), as crianças vão se adaptando a diferenciar um bom argumento de um argumento ruim, passam a serem mais exigentes e coerentes em suas argumentações e, nem sempre se satisfazem com as argumentações alheias, elas passam a se autocorrigir e tornam-se mais racionais.

Do ponto de vista lipmaniano, “as escolas cometem o erro de substituir a matéria-prima bruta, da investigação por seus produtos finais, refinados” (LIPMAN, 2002 [1997], p.44.). As descobertas experimentais de sala de aula por vezes não ocorrem ou mesmo são reduzidas a aprendizagens didáticas, ofertadas por livros didáticos. “As crianças precisam aprender a investigar por si mesmas e não simplesmente aprender de cor os resultados das investigações de outras pessoas” (LIPMAN, 2002 [1997], p.44.)

Uma investigação dialógica cooperativa necessita de procedimentos investigativos e de problemas a serem investigados. Pensar complexamente seria um buscar solucionar: situações problemáticas; os procedimentos adotados em sala de aula e os conteúdos envolvidos. Um método baseado em vivências e não ensinado; por conteúdos construídos

entre alunos e professores e não fornecidos hierarquicamente, ambos, inseridos no processo de reavaliação constante do pensamento crítico.

A conversa, ou seja, o diálogo cumpre papel fundamental na metodologia do encantar para filosofar, pois o pensamento se desenvolve paralelamente à obtenção da linguagem. Dialogar, não se trata de um descomprometido e simples bate-papo, porém, de uma conversa investigativa filosófica, criteriosa e logicamente disciplinada. De certo, para Lipman, o diálogo é o motivador da reflexão. Os alunos “têm que expressar as suas ideias, escutar os comentários, superar a sensação de que o que tem para dizer é absurdo ou irrelevante testando a ideia para aprender com as experiências do grupo e começar a ficar animada à medida que as implicações do tema forem surgindo” (1994, p.45.) O ato investigativo seria o “encorajar os estudantes ao pensamento original e, ao mesmo tempo, encorajá-los a descobrirem os erros em seus pensamentos — pensar sobre o pensar” (LIPMAN, 1990, p. 42.)

Na Comunidade de Investigação, os envolvidos podem amadurecer seu raciocínio, desenvolvendo suas habilidades de pensamento. O programa de Filosofia para Crianças implica as habilidades cognitivas contidas nas áreas filosóficas da: política, lógica, estética, linguagem e ética, áreas estas que serão um guia dos assuntos a serem investigados na comunidade. Em comunidade, as pessoas devem ter a possibilidade de experimentar a vida no âmbito do respeito mútuo, dos diálogos envolventes, da investigação cooperativa, livre de despotismos e manipulação, conjuntura esta, idealizada por Lipman como “Comunidade de Investigação”. O autor conclui que nada aperfeiçoa mais as habilidades de raciocínio do que um diálogo compartilhado (LIPMAN, 1990, p. 67.) A comunidade é como um trabalho circular, em que as habilidades direcionam o diálogo, ao mesmo tempo em que são fortalecidas por ele.

Problematizar em comunidade é levar o indivíduo a desenvolver seu pensamento por meio de diversificados métodos: observar, comparar, classificar, ordenar, formular hipótese, extrair conclusões. Estes métodos possibilitam o desenvolvimento de atitudes, suscitando o encontro com significados e consonância com a realidade de cada indivíduo.

Uma atividade mediada na Comunidade de Investigação proporciona, segundo Lipman, viver uma educação experimental, tornando a filosofia uma experiência existencial, algo para além de uma situação unicamente conceitual, focada a um currículo específico. A comunidade investigativa, uma espécie de pequena sociedade, possibilitaria acrescentar as habilidades cognitivas um fortalecer do pensamento crítico e reflexivo de cada indivíduo.

Lipman propõe em seus estudos que as crianças e os jovens devam ser ensinados através da narrativa nas rodas de conversa e/ou comunidades, o que facilitaria novas

expressões de pensamento, que através da problematização, da escuta, do raciocinar por meio da experiência e das vivências, produziria novas aprendizagens. Em comunidade o indivíduo busca compreender e respeitar os pontos de vista do outro, seus pensamentos e questionamentos, o que gera a participação ativa, a construção de saberes.

Cardoso (2012, p. 61) nos informa que a roda, constituída em círculo, cria a ideia de unidade. Ao se reunir, determinado grupo compartilha um objetivo comum a todos os integrantes, como, por exemplo, a realização de uma conversa e a tomada de decisão.

A estrutura de uma roda não permite tão somente a escuta atenta, mas, o trocar de olhares por todos os integrantes do grupo, a observação de gestos e expressões essenciais a comunicação. Crianças, adolescentes e adultos possuem a necessidade social de relacionar-se com os demais sujeitos falantes para instituir um canal de comunicação, igualmente, de vínculo afetivo.

Pivatto e Silva (2014, p. 114) esclarecem que a linguagem aperfeiçoa o pensamento, fortalecendo a comunicação e a troca de ideias. Através da posse e do emprego da linguagem, ao se falar oralmente ao próximo ou a si mesmo mentalmente, o indivíduo torna-se capaz de organizar o pensamento e estruturá-lo com encadeamento, sequência e clareza.

Oliveira (2010, p. 130) destaca que as interações sociais se tornam determinantes na maneira de pensar, na ação e no sentimento do ser humano. As interações sociais possuem total importância no que se refere à promoção ao avanço psíquico do indivíduo, que engloba o desenvolvimento cognitivo e do pensamento.

### **2.1.3.2. Habilidades de Pensamento**

O ensino da filosofia, em diferentes praxes, vincula-se a formação de consciência ou capacidade crítica do humano. O programa de Filosofia para Crianças de Lipman, surgido na década de 1960, possui como um de seus objetivos, desenvolver atividades que promovam a “educação para o pensar bem”, porém, é de fundamental importância esclarecer quais ideias Lipman formulava a este respeito.

Lorieri e Oliveira (2018) esclarecem que o objetivo essencial da proposta da Filosofia para Crianças trata do não deixar com que os infantes e os jovens se espantem e admirem o mundo que os cerca e seus mistérios (o que, os filósofos gregos intitulavam de *thauma*), sendo necessário encorajar-lhes a busca por respostas, de acordo com os modelos que a filosofia o faz. Assim, gerando um jeito de pensar mais exigente, reflexivo, crítico e criativo nos indivíduos, contribuindo para o aperfeiçoamento e fortalecimento das habilidades de pensamento, do pensar bem.

A saber, Lipman (1995, p.65) esclarece que para pensar bem é indispensável dispor de habilidades de pensamento devidamente desenvolvidas. As habilidades de pensamento, quando utilizadas de forma integrada a função de solucionar problemas, facilitam a competência para o pensar bem. O autor destaca que as crianças possuem habilidades de pensar, por isso, não se trata de adquiri-las, mas, de fortalecê-las e aperfeiçoá-las. Em seu “Programa de Educação Para O Pensar” (cf. SILVEIRA, 2001, p. 57), Lipman reforça que é necessário o cultivo e fortalecimento das habilidades de pensamento, ou seja, das habilidades cognitivas.

De fato, o que significa “o pensar bem”? Equivale ao pensamento de ordem superior que abrange o pensamento crítico, criativo e cuidadoso. Engloba particularidades como a reflexão, a criticidade, o rigor, a profundidade, a criatividade, a contextualização, todas as formas de cuidado etc.. Compreende o desenvolvimento das habilidades básicas de pensamento pertencentes às crianças, mas que necessitam ser cultivadas sob condições apropriadas para seu avanço.

O que Lipman intitula por habilidades de pensamento é o conjunto de atividades mentais que auxiliam o pensamento crítico, criativo e cuidadoso: o pensar bem. O pensamento de ordem superior reivindica além do controle e bom uso das habilidades de pensamento, a aplicação de critérios; profundidade; abrangência de entendimento ao que se refere determinado contexto; precisão; autocorreção; requer o se ver e se acompanhar em seus processos mentais (metacognição); e solicita o ser reflexivo.

Lipman (1995) nos esclarece algumas das características do pensar de ordem superior, da mesma forma nomeado de pensar complexo. Pensamento de ordem superior envolve características do pensar crítico como: utilização de critérios; produção de juízos ou julgamentos; autocorreção; sensibilidade ao contexto. Abrange, também, características do pensar criativo, como sensibilidade aos critérios utilizados sem se aprisionar a estes; capacidade de auto-transcendência, isto é, capacidade de pensar além ou transcender a si mesmo; capacidade de produzir novas relações e a não conformidade com as relações estabelecidas. Pensamento complexo inclui: pensamento recursivo; pensamento metacognitivo; o pensar autocorretivo e todas aquelas formas de pensamento que abarcam a reflexão sobre sua própria metodologia, enquanto averiguam, ao mesmo tempo, seu tema principal (LIPMAN, 1995, p. 43.)

O pensamento complexo abordado por Lipman, também pertence ao pensamento de ordem superior, sendo este “o pensamento que está ciente de suas próprias suposições e

implicações, assim como está consciente das razões e provas que sustentam esta ou aquela conclusão” (LIPMAN, 2008 [1995], p. 42.)

Lipman, em dois de seus livros: “A Filosofia vai à escola” (1990, páginas 47-53; 80-81; 227-241) e “O pensar na educação” (1995, p. 65-76), indica quais habilidades de pensamento, devem ser estimuladas e desenvolvidas na escola desde a Educação Infantil. Na obra “O pensar na educação”, o autor dedica-se as questões pertinentes a necessidade de uma educação pautada no pensar bem; pormenoriza a compreensão do que sejam habilidades de pensamento, bem como o entendimento de cada uma delas reunidas em grupos.

Lipman (1990, p.99-100; 1995, p.65-73), categoricamente, designa as habilidades de pensamentos em quatro grupos:

1º Habilidades de Investigação: implica a busca por soluções e explicações, isto é, saber o que é, como se dá, como se formula e como buscar soluções para determinado problema, demandando despertar interesse, da mesma forma como pensamento crítico e criativo. “A Investigação refere-se às competências em setores como observação, descrição, explanação, formulação de problemas, formulação de hipóteses e produção de comprovação ou de argumentação” (LIPMAN, 1990, p. 100.)

As Habilidades de Investigação, segundo Silveira (2001, p. 58), devidamente se relacionam com os procedimentos científicos e com o buscar soluções a problemas a serem investigados. Há diferentes habilidades que integram a lista dos processos investigativos: observação, identificação de problemas e questões, fazer suposições, prognósticos, reconhecimentos, relatos, análises etc. e o comportamento autocorretivo.

2º Habilidade de Raciocínio: proporciona obter conclusões ou inferências a partir de conhecimentos adquiridos anteriormente. “O que é discutível é se o pensar pode ser ensinado, mas não há dúvida de que pode ser encorajado. E a instrução nos procedimentos do raciocínio pode ser útil para desenvolver a arte de pensar” (DEWEY *apud* LIPMAN, 1990, p. 40.)

Raciocinar é um deslocar-se, pois parte de algo já conhecido, para algo que ainda se quer conhecer. O indivíduo, ao pensar por si mesmo em um diálogo, utiliza-se do raciocínio através de silogismos, para produzir conclusões. “Raciocínio é o processo de ordenar e coordenar aquilo que foi descoberto através da investigação. Implica em descobrir maneiras válidas de ampliar e organizar o que foi descoberto ou inventado enquanto era mantido como verdade” (LIPMAN, 1995, p. 72.)

Elaborar inferências válidas é função fundamental no processo de pensar bem, o que favorece a coesão interna do discurso. Habilidades de raciocínio, ou argumentação, demandam o desenvolvimento das seguintes competências: “estabelecer relações entre ideias, inferir, detectar pressuposições subjacentes ou premissas, identificar similaridades ou diferenças, comparar e contrastar, exemplificar, construir e criticar analogias e argumentar ou dar razões” (cf. SILVEIRA, 2001, p. 57.)

3º Habilidade de Formação de Conceitos: conceito é a organização de informações acerca de uma ideia que pode ser desenvolvida por meio de palavras, ou um conjunto de vocábulos, esquemas, que, associados entre si, ganham sentido e significado. Silveira (2001, p. 57-58) aponta: “um conceito concerne à constatação do pensamento, no qual, coisas, fatos, ocasiões são descritos e compreendidos nas características e relações necessárias que os constituem, possibilitando seu entendimento”.

Pensando, o indivíduo estabelece relações entre ideias, validando-as ou as convertendo em novas relações. O pensar resulta do articular ideias ou conceitos. Conceitos e ideias associados caracterizam a essência do pensar. Conceito é a imagem mental por meio da qual um objeto se configura na consciência. A inexistência de conceitos acarretaria a não construção de pensamentos. Pensar é associar ideias entre si formando juízos, discursos ou textos. “Para isso, são necessárias as seguintes capacidades: ‘de fazer distinções’ e ‘conexões’, de ‘argumentar’, de ‘classificar’, de ‘explicar’, de ‘definir’, de ‘identificar significados’...” (SILVEIRA, 2001, p. 57-58.)

4º Habilidades de Tradução: Lipman nos informa que a “tradução implica na transmissão de significados de uma língua ou esquema simbólico, ou modalidade de sentido, para outra, mantendo-os intactos” (LIPMAN, 1995, p.72.) Traduzir é tornar-se capaz de dizer algo já posto, porém, utilizando-se de suas próprias palavras. É dizer a mesma coisa sob outra configuração, porém, garantindo sua essência.

Pensar é um processo natural, constitutivo do homem. Pensamentos são espontâneos, porém, há diversas maneiras de aprimorá-los. A educação torna-se um dos processos empregados para que a humanidade incremente seu pensamento. De fato, a instituição escolar possui considerável papel enquanto auxiliar no desenvolvimento das habilidades de pensamento. Escola é o lugar que deve oportunizar experiências para o aprendizado do pensar.

Através de práticas adequadas, o docente planejará estratégias pedagógico-didáticas com o propósito de assessorar o desenvolvimento e cuidado com o pensar. Sendo o aprendizado e o exercício deste pensar caracterizado como “Pensar Bem”. Pensar bem abarca a curiosidade, a espontaneidade, a imaginação, a inquietude, a inspiração, a partilha do diálogo, o incentivar as crianças, os jovens e os adultos a se questionarem, produzirem perguntas.

Pensar bem é uma potência motriz que impulsiona o humano a organizar seu pensamento, a elaboração deste pensamento com rigor e autocorreção na busca por respostas as suas inquietações. Na verdade, pensar bem representa o pensamento crítico e autônomo do sujeito, sua formulação de valores, o respeito a si e pelo outro, a construção de sua história e do todo social ao qual se inclui.

Neste trabalho, há, ainda, especial destaque as habilidades (meta)cognitivas. As habilidades metacognitivas por facultarem uma análise sobre os procedimentos pelos quais o pensamento reflexivo se fortalece e de como ocorre à aquisição de novos conhecimentos. As habilidades cognitivas por possibilitarem a reflexão a respeito dos conteúdos das questões em pauta, apontando-os, elencando-os em argumentos corretos e elaborando novas hipóteses a respeito daquilo que se quer conhecer.

Efetivamente, as habilidades listadas até aqui constituem requisitos ao pensar bem e devem contribuir para a aprendizagem enquanto ferramentas consideráveis para o desenvolvimento do pensamento.

### **2.1.3.3. Metacognição na educação**

Em “Natasha” (LIPMAN, 2002) e “A filosofia vai à escola” (LIPMAN, 1990), Lipman tem como objetivo principal, levar a pessoa pelos caminhos da reflexão, pelo exercício do pensamento, o que vem a acontecer por meio dos questionamentos, do buscar compreender algo. Pessoas que se encantam pelo filosofar estarão muito mais próximas do ideal de pensar sem a interferência de outrem, de ousarem saber. “A filosofia se ocupa com conceitos essencialmente contestáveis. A filosofia é atraída pelo problemático, pelo controverso, pelas dificuldades conceituais que se escondem nas frestas e interstícios de nossos esquemas conceituais” (LIPMAN, 1990, p.51.)

“A filosofia começa quando podemos discutir a linguagem que usamos para discutir o mundo” (LIPMAN, 1995, p. 133.) A preparação por vias de acesso do questionamento – das perguntas, levará o indivíduo a investigar aquilo que se pretende saber. A prática investigativa, — do raciocínio lógico e crítico, nos conduz a uma reflexão filosófica, a uma

preparação para indagações ainda mais profundas e, contextuais, preparando-nos para uma vida investigativa de sucesso.

A filosofia por possuir em si o pensamento filosófico, coadjuva na formação do sujeito autônomo e crítico inserido em contexto social, na perspectiva de pensar sobre seu próprio pensamento e sobre o mundo. Pensamentos filosóficos possibilitam análises reflexivas a respeito de manipulações midiáticas e mercadológicas, na qual se utilizam das ferramentas de linguagem e comunicação para aliciar a população, levando-a as práticas segregadoras em que prevalece o individualismo social.

Filosofar cumpre lugar de nos fazer olhar para o mundo de forma crítica, a partir de olharmos primeiro para dentro de nós mesmos, a compreendermos nossos olhares ao outro, não nos permitindo a existência apenas de maneira automática – nos sensibiliza de tal forma que contribui para que possamos pensar a respeito de nosso pensamento.

O ato metacognitivo é o que torna possível a autocorreção. Uma coisa é os atos mentais e as habilidades de raciocínio e de investigação estarem dirigidos ao mundo e outra coisa é estarem dirigidos a si mesmos. Quando começamos a fazer inferências sobre o modo como fazemos inferências, a desenvolver conceitos e a definir os modos pelos quais construímos definições, nosso pensamento tornar-se cibernético (LIPMAN, 1990, p.43.)

Os princípios da atividade mental, da importância do pensar sobre o pensar, do raciocinar como se raciocinam, foram bastante explorados pela psicologia educacional. O âmago do processo metacognitivo parece estar vinculado ao conceito de *self*, ou seja, na habilidade do ser humano de produzir consciência por meio de seus atos e pensamentos.

Nesta linha de raciocínio, encontramos Ribeiro (2003) nos esclarecendo que a metacognição em ação ou autocontrole cognitivo diz respeito a reflexões pessoais sobre a organização e planificação da ação.

A evolução do pensamento crítico tem sido particularmente defendida por educadores, filósofos entre outros estudiosos, como uma das mais significativas metas educacionais (LIPMAN, 2008; SIEGEL, 1988.) O cerne da ideia de pensamento crítico está na análise da capacidade que os sujeitos possuem de opinar sobre suas crenças e ações, modificando-as e aperfeiçoando-as de acordo com o exame que fazem de novos conhecimentos ou justificativas que recebem.

Lipman, ao sustentar que o estímulo do pensamento crítico é uma das mais significativas metas a serem desenvolvidas em escolas e universidades, destaca que “o objetivo do processo educativo é o de ajudar-nos a formar melhor julgamentos a fim de que possamos modificar nossas vidas de maneira mais criteriosa” (2008, p.34.) Em síntese, deverá

existir um esforço mútuo das universidades e escolas a fim de promoverem e fortalecerem as capacidades cognitivas associadas ao pensamento crítico de seus docentes e discentes, se o que objetivamos é uma mudança no ato de educar.

Em “O Pensar na Educação”, Lipman indica que “o pensamento crítico é um pensar responsável e habilidoso que facilita bons juízos porque se fundamenta em critérios, é autocorretivo e é sensível ao contexto” (2008, p. 172.) A autocorreção que Lipman (1988) elucida, é a capacidade que o pensador crítico possui de monitorar constantemente a sua forma de pensar, um mecanismo metacognitivo que permite ao sujeito aperfeiçoar o seu jeito de refletir e interpelar qualquer questão se compreende que existem razões suficientes para isso. O ambiente mais favorável para que a autorregulação do pensamento decorra é a escola e as universidades, pois, acredita-se que são ambientes propícios para que professores e alunos pratiquem a troca de ideias, apresentem seus pontos de vista e compartilhem as razões pelas quais sustentam suas posições.

Lipman, afirma que em seus estudos há grande influencia das pesquisas de Vygotsky e Bruner sobre cognição, pois “as palavras mágicas eram pensamento, habilidades cognitivas e metacognição” (1995, p.153.) Pensar de maneira crítica sobre os pensamentos é desenvolver a metacognição e dessa maneira, descobrir as próprias fraquezas e reparar o que é imperfeito na metodologia do pensar. Averiguar o próprio pensamento é buscar uma forma de estimular uma atitude autocorretiva. Os mecanismos que compõe a autocorreção compreendem: procurar corrigir os métodos do pensar; investigar quais erros foram cometidos ao pensar; buscar consertar tais erros; perceber equívocos no pensamento do outro etc..

Professores são mediadores na aprendizagem e agem como promotores da autorregulação ao possibilitarem a emergência de planos pessoais. Segundo Fino (2001, p. 280), “o aprendiz deve ser capaz de identificar o conhecimento, habilidades e valores que foram interiorizados, completando esta atividade de identificação o processo iniciado com a interiorização.” No auto-monitoramento da mente a pessoa capacita-se a uma aprendizagem em que o nível cognitivo se encontra mais elevado.

## **2.2. SER E FAZER-SE PROFESSOR**

Neste capítulo, será apresentada a fundamentação teórica desta pesquisa, uma tessitura entre o conceito Habilidades de Pensamento e Comunidade de Investigação, de Lipman. Para tanto, descreveremos quais instrumentos do pensamento, denominadas habilidades cognitivas,

ocorrem por intermédio do diálogo investigativo, como metodologia específica da Comunidade de Investigação.

Ainda no capítulo dois, utilizar-se-á de referências bibliográficas, as quais nos abrem caminho para examinarmos, não apenas o programa de Lipman, mas, também, a fundamentação teórica do processo de produção metacognitivo em professores, do *habitus* de ser e fazer-se professor e da consciência sobre a formação de professor, seguida dos conceitos principais que constituem cada uma destas análises. A saber: o pensamento metacognitivo, marcas narrativas que apontam o *habitus* de ser e estar na docência e a consciência docente sobre sua formação.

Esta dissertação se alicerça sob as teorias do educador e filósofo americano Matthew Lipman (2002[1997], 2008[1995], 1990), porém, os estudos de autores como Lorieri e Oliveira (2018) e Silveira (2001) aqui também foram utilizados, a fim de nos ajudar a pensar as Habilidades de Pensamento dentro da formação desta Comunidade de Investigação Docente.

Lipman defende que a Comunidade de Investigação se fundamenta no diálogo e sua importância consiste na proposição de que o aprimoramento da linguagem é a base para o desenvolvimento das habilidades cognitivas primordiais ao “pensar bem” e ao “pensar de ordem superior” (2001, p.46.) O diálogo está em conjunto com essas habilidades, atuando como impulso para o uso destas, pois são elas responsáveis por desenvolver os pensamentos. Enquanto ouvem um argumento de um membro da comunidade, os participantes aprendem a ser bons ouvintes e têm seu pensamento elaborado.

De acordo com Lipman, as habilidades quando desenvolvidas em meio propício, oferecem aos indivíduos ferramentas essenciais para o desenvolvimento de sua racionalidade, portanto, do pensar bem. Lipman aponta em “A filosofia vai à escola” (1990, páginas 47-53; 80-81; 227-241) e em “O pensar na educação” (1995, p. 65-76) como se dão as habilidades de pensamento, quando estimuladas a partir da infância. O livro “O pensar na educação” (1995) trata exclusivamente das demandas pertencentes à necessidade de uma educação para o pensar bem na escola. Nesta produção, Lipman detalha sua compreensão a respeito das habilidades de pensamento, da mesma maneira como configura estas habilidades a partir de grupos: a) Habilidades de Investigação; b) Habilidades de Raciocínio; c) Habilidades de Formação de Conceitos e d) Habilidades de Tradução.

Busca-se esclarecer que a teoria lipmaniana está voltada para as crianças e os adolescentes. O papel do professor na Comunidade de Investigação é conduzir e estimular o diálogo, ou, o pensamento crítico, seu posicionamento seria mais de escuta do que fala.

Contudo, é de fundamental importância garantir que os professores também possam vivenciar o mesmo processo pelo qual as crianças passam, formar uma Comunidade de Investigação. Por isso, nesta pesquisa, optou-se por convidar os professores a formarem uma comunidade investigativa, mesmo estes docentes não possuindo formação filosófica. A pesquisadora atuou como motivadora dos diálogos nesta comunidade.

Entende-se que a formação do professor é desafiadora, por vezes incompreendida e está em constante progresso. Assim, é interessante considerarmos que a prática pedagógica forma não apenas os professores, porém, todos que irão perpassar a vida profissional deste indivíduo. Logo, é essencial que o professor possa constantemente rever e refletir sobre seu modo de coordenar e confrontar seus saberes, analisando sempre, quais ações fazem emergir nele e em seus alunos o pensamento crítico, Tardif (2014, p.38) nos esclarece que os docentes, *“no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”*. Discutir aqui qual a importância da construção dos saberes docentes na formação de professores é criar a possibilidade de que necessita este grupo de buscar significados para sua atuação.

De acordo com o que conceituam Almeida e Paulo (2010, p.131), *“em um passado muito recente e não totalmente superado, o entendimento acerca da formação profissional dos professores era de que uma mera preparação técnica seria suficiente para o desempenho de uma atividade que qualquer um poderia realizar”*. Esta opinião errada a respeito da formação profissional convertia a docência a um mero conjunto de leis e papéis a serem obedecidos e descartava a identidade docente, ou seja, seu *modus operandi* de ser professor, sua subjetividade, sua maneira de constituir-se docente. Por este ângulo, a formação continuada docente se condensaria em cursos de instrumentalização e técnicas de ensino que ele colocaria em prática em sua rotina de trabalho. Dessarte, o professor seria privado de perceber que sua profissão o impulsiona a conhecer o seu próprio eu educador, a sempre questionar-se sobre o sentido do que faz e para quem faz e a maneira como os outros compreendem e reconhecem suas ações.

Nóvoa (2000, p.133), justifica que *“a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção, de maneiras de ser e de estar na profissão”*. As ponderações do autor nos levam a pensar e indagar sobre os fundamentos que compõe uma formação continuada diferenciada, nesta pesquisa, a qualificaremos como educação para o pensar, uma proposta lipminiana, fundamentada no diálogo reflexivo.

Assinala-se que este trabalho está a favor da educação emancipadora, crítica e criativa, da escola, do discente e do docente comprometidos com a construção de uma Nação solidária e participante. Da mesma forma são necessárias pesquisas relacionadas à meta da educação que se busca alcançar e suas bases nas atividades pedagógicas.

Educação para emancipação é libertária alicerçada no lúdico, aberta às descobertas. É aquela que favorece o desenvolvimento de um pensar autônomo e reflexivo, ou seja, aquela capaz de mediar o prazer entre seus envolvidos, no qual haja o respeito mútuo no compartilhar conhecimentos. Por vezes, a educação brasileira se revela inadequada no que diz respeito ao fazer pensar de seus discentes, incapaz de encantar e de dar liberdade àqueles que estão envolvidos no processo de aprendizagem. Paulo Freire (1996) defendia a educação para a liberdade, sua premissa pautava-se em que um processo educativo precisa libertar e não oprimir os envolvidos no processo educacional.

### 2.2.1. *Habitus* de ser e fazer-se professor

Educar demanda, necessariamente, o outro como o negociante que interage na sociedade como vínculo do outro. Expressar a infância, descrevê-la, pesquisá-la é comprometer-se com o outro em potência. Pensar a infância é problematizar a educação que os infantes recebem dos adultos. Entretanto, a respeito de que infância nos interessa falar neste estudo? Matthew Lipman, Walter Kohan e Marcos Antônio Lorieri são filósofos e educadores que se dedicaram a compreender esta infância feita possibilidade de existência, de vida, de renovação, dotada de habilidades, apta à cidadania, uma infância que não se finda meramente em ser criança, a infância que pensa.

Partilhando da ideia que a relação pedagógica encontra-se subentendida na relação humana, a educação desenvolve-se muito mais por aquilo que somos do que por aquilo que falamos ou dizemos sobre esta relação. O que nos leva a compartilhar da ideia de que o conhecimento sobre nós mesmos, educadores, engloba compreender a educação utilizada como prática para a infância. Na busca por algo que conseguisse ir contra uma prática que faz da educação dos infantes apenas uma ferramenta de produtividade mercantil, optou-se pelas abordagens pedagógicas filosóficas lipmanianas.

Mas por que cuidar da infância pelo fazer filosófico? Porque a infância é o lugar de fazer perguntas. Vasto é o trabalho da filosofia para crianças, pois as convida à indagação. Perguntar torna-se uma das tarefas mais inquietantes em que o indivíduo se envolve. Um

questionar é capaz de desfazer uma certeza nunca refutada, é potente, pois desperta sentidos não presumidos antes. Para Lipman, *“a ferramenta mais importante que a Filosofia pode dar às crianças é conseguir que elas questionem”* (1998, p. 169.) Uma educação investigativa, do fazer perguntas, converte-se no caminho de acesso das crianças à Filosofia.

Ao longo da história da humanidade, a infância foi tornando-se o centro da preocupação de pensadores em diversas áreas: psicologia, filosofia, pedagogia etc. Muitos desses pensadores, a citar: Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, Lipman etc. em específica menção à infância, apontaram para necessidade da instrução do infante. Sendo assim, observamos a necessidade do conceito de infância estar ligada ao de educação. Lipman (1995, p. 31) tendo como referência Dewey nos informa *“o que deveria acontecer dentro da sala de aula é que se pensasse – um pensamento independente, imaginativo e rico”*. Por este entendimento, o professor deve ser uma pessoa sensível ao processo de significação da criança, disposto a ouvir, questionar e assessorar a puerícia no desenvolvimento de suas habilidades de pensamento.

Nas perguntas a infância realiza a experiência com o dizer. Nela, é possível compreender a criação de novos sentidos para o mundo e, assim, o discurso vai sendo enunciado como um fato de aperfeiçoamento, pois não se preocupa com uma exibição estrutural em que o que é dito se propõe a traduzir o mundo fielmente. Ao contrário. A fala inventa o mundo. Neste contexto, o dizer infantil é criar experiências de pensamento, pois incentiva múltiplas maneiras de dizer. O exercício de pensar e discutir com os docentes.

Falar de uma infância é também poder retratar um dos personagens que mais lidam com ela, os docentes. Não dá para problematizar a infância, sem problematizar também a docência. Muito se fala sobre a educação como meio de transformação social, mas, para que este tipo de transformação aconteça é necessário entender uma proposta alternativa que compreenda o trabalho do professor como um fazer: reflexivo sobre a infância, reflexivo sobre o seu fazer, reflexivo sobre os problemas enfrentados pela educação etc..

Quando se propõe investigar o fazer docente, é indispensável verificar que possíveis fatores podem aumentar ou reduzir o interesse destes profissionais pelo ato de educar. Destaca-se nesta pesquisa a ideia das representações a respeito do "bom professor". Porém, qual é o papel institucional do “bom professor”? É ser “bom” para instituição? “Bom” para os responsáveis? “Bom” para o que ou para quem? Pensar o profissional e a pessoa do professor é valorizar esta profissão.

Historicamente, as representações dos docentes vêm sendo complexificada a partir de pesquisas associadas a campos dos saberes tais como: sociologia, antropologia, filosofia e

educação. Neste âmbito, é apropriado destacar que a noção de “representações” que destacamos pode ser compreendida, de acordo com Costa (2004, p.77) como “noções que se estabelecem discursivamente, instituindo significados segundo critérios de validade e legitimidade vinculados a relações de poder”. Por vezes, os atributos que compõem a ideia de “bom ou mau” professor são frutos de um julgamento individual, depreciativo, construído de acordo com o contexto histórico social.

A linguagem e os discursos produzem significados, nos facilitam dar nome e sentidos as coisas, ou seja, a linguagem constrói a realidade ou imaginário dos sujeitos. Atenta-se que, em áreas como a pedagogia, os discursos geram efeitos práticos na vida dos sujeitos. Hábitos discursivos e não discursivos que determinam os limites fixados a dualidades diversas: certo/errado, bom/mau entre outros, instituem formas de subjetividades e representações, incluem ou excluem os sujeitos pedagógicos. Garcia em relação aos sujeitos pedagógicos anuncia que se configuram como “uma função do discurso pedagógico, pois são, em grande parte, constituídos, formados e regulados por uma ordem que é introduzida por esse discurso” (2000, p.22.) Contudo, discursos podem instaurar verdades diretamente vinculadas ao desejo e ao poder. Então, cabe a nós buscarmos compreender a quem interessa o discurso do bom e do mau professor, na tentativa de desqualificá-lo.

Dentre as várias proporções e variáveis a serem consideradas nos processos elucidativos docente, chamamos a atenção para a construção do ser professor com base nos estudos de Pierre de Bourdieu, a fim de definir o conceito denominado *habitus*. A palavra *habitus* possui raízes no pensamento aristotélico e na Escolástica Medieval. Advém da noção aristotélica de *hexis* transfigurada pela tradição escolástica em *habitus*, que significa “uma moral que se tornou *hexis*, gesto, postura” (BOURDIEU, 1983, p. 104). Bourdieu retrata o termo *habitus*, de acordo com a filosofia escolástica com o propósito de estabelecer um debate entre o objetivismo e o subjetivismo. Porém, redirecionou o conceito desse termo para:

Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 1994, p. 15.)

*Habitus*, sob a visão de Bourdieu pode ser concebido como um conjunto de valores, cultura, formas de ideias dominantes, esquemas de pensamentos incorporados pelo indivíduo lhe oportunizando perceber, interpretar o mundo social e, assim, orientar e regular suas

práticas sociais. O autor nomeou de campo o agrupamento destas. Cada campo possui leis próprias que indicam a entrada, continuidade ou saída dos atores sociais que integram as estruturas objetivas referentes ao ambiente em que se encontram. Bourdieu admite:

O campo se particulariza, pois, como um espaço onde se manifestam relações de poder, o que implica afirmar que ele se estrutura a partir da distribuição desigual de um quantum social que determina a posição que um agente específico ocupa em seu seio. (1983, p.7-36.)

Diante disto, o sistema educacional pode ser entendido como um campo, constituído por instituições, docentes, alunos entre tantos outros que compõem o processo pedagógico estando em constante relação. As experiências, os saberes e os conhecimentos que os professores agregam através de suas práticas são legítimos, construídos ao longo de sua carreira docente, ou seja, são *habitus*. Uma maneira de ser professor, pensando e agindo no mundo e em sua prática profissional.

Um dos propósitos do processo de formação e aperfeiçoamento de um profissional é a reflexão sobre sua prática. O trabalho docente se refaz no dia a dia, exige saberes que se compõe por tantos outros saberes e pela própria experiência. A experiência nos expõe. Somos sujeitos atravessados pelas experiências e sujeitos da experiência. O sujeito da experiência é principalmente um sujeito que se constrói no falar, pois “*palavras criam sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação*” (LARROSA, 2002, p.21.) Desse modo a experiência narrada pelo docente é potente geradora de sentido. Larrosa (*id.*, p.20) justifica que a experiência na educação pode ser pensada de duas maneiras, por meio do par ciência/técnica, ou pelo par teoria e prática. A primeira considera formar sujeitos técnicos em decorrência da aplicação técnica, científica, etc.; na segunda, os sujeitos críticos requisitam para si o comprometimento político, empregando noções como “*reflexão*”, “*reflexibilidade*”. Na segunda, todavia, devido à noção de representação criada pela divisão entre teoria e prática, a reflexão transforma-se em reformismo.

Refletir sobre os mitos que nós, da área da educação, reiteramos a respeito da formação de professores, torna-se necessário quando o que pretendemos é demonstrar que o saber docente não deve estar vinculado a padrões de conduta norteados por rotinas e tradições. São algumas destas espécies de mitos educacionais que fazem com que a educação, principalmente a pública, seja construída a partir de desqualificações e conotações negativas. O termo mitos educacionais aparece em Zen e Freitas (2018), em que propõem que devemos problematizar “*uma suposta neutralização de nosso senso crítico, como professoras e professoras, no que tange à adesão ao que estamos chamando de mitos educacionais*” (p. 2.) Assim, a docência não pode ser reduzida a uma educação construída por achismos, mitos

causadores de descréditos; a resposta em relação aos fatores que compõe uma boa educação e o que é um bom profissional docente é sempre atravessada por sentidos históricos, sociais, psicológicos, pedagógicos. Compreender a complexidade das tarefas educativas é saber que por vezes esta se apresenta reduzida a um discurso educacional dominante. A educação está intimamente ligada à vida. O mundo sistêmico possui mecanismos de comandos e de controles e o mito pode ser um deles. A educação é parte de uma engrenagem, que beneficia: o dinheiro que rege a economia, e o poder que exerce a regulação do sistema político.

### 2.2.2. Formação de professor

Na concepção freiriana, o pensamento é compreendido como consciência, a capacidade humana de refletir acerca de si próprio e da sua relação com o mundo. O sujeito, por sua capacidade de conscientizar-se e agir sobre a realidade se faz ser reflexivo. De acordo com Paulo Freire, a atitude dialógica possibilita a reflexão crítica dos indivíduos em suas relações com o mundo. “*É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo*” (Freire, 2001, p. 67.) Justamente por refletir, até mesmo sobre a própria limitação, o homem, que é um ser múltiplo, está apto a realizar operações complexas e, ao mesmo tempo, entender a realidade, manifestar-se por meio da linguagem e sobre ela agir, transformando a si mesmo e ao mundo.

Dada a importância do diálogo é que Ira Shor, em 1984, propôs a Freire que juntos, confeccionem um livro-diálogo, ou seja, um livro falado. Assim o fizeram, a partir de uma série de encontros e de conversas. O trabalho foi realizado no Canadá; a obra concluída em 1985 recebeu o nome de *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Este foi o primeiro de tantos outros livros falados característicos do período pós-exílio de Freire. Na confecção dos livros falados observamos um enorme respeito de Freire pela palavra dita, pela voz que não se esconde e se cala, a voz do professor.

A consciência de ser professor se faz: no saber, no assumir, no corporificar que ele, assim como seus alunos, e todo ser humano, sem exceção, é um ser inacabado que busca excelência. Freire (1996) nos informa que o docente precisa compreender a capacidade humana e seu próprio estado de consciência, desta forma, poderá reconhecer o estado de consciência de seus alunos, e agir no sentido de aceitar uma transitividade crítica, a par de que todos somos seres do aprender, e que “*aprender precedeu ensinar*” (Id. Ibid., p. 24.)

A formação do professor deve ultrapassar o estagnado, fundar-se na ética, no respeito à dignidade e na autossuficiência do educando. Educadores devem ter compromisso como práxis (ação e reflexão da realidade), devem estar repletos de humanismo, devem se apoiar a fundamentos científicos. Em outras palavras, a formação do professor problematizador deve voltar-se, demasiadamente, para a consolidação do sentimento de compromisso profissional, por meio de:

Seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos (FREIRE, 1983, p. 21.)

O humanismo, mencionado por Freire (1983), deve atravessar toda a ação docente problematizadora, e a política-pedagógica democrática deve ser o centro da identidade docente. A docência problematizadora, acredita que ciência e técnica precisam amparar-se em atitudes humanas da ética associadas à dimensão política: amorosidade, ética, compromisso, numa relação dialógica, horizontal, entre professores e alunos, pois a educação é um ato político.

Atualmente, na educação, muito se tem falado a respeito de propostas que unem as diversas áreas do conhecimento, de maneira interdisciplinar a fim de incentivar habilidades nos alunos, cabendo ao professor a responsabilidade do diálogo e articulação destes conhecimentos. Porém, antes mesmo de estimular nos alunos certas competências, é necessário compreender sob quais contextos os saberes docentes são construídos.

Pensar em saberes docentes é especificar sob qual contexto estes se constroem e se aplicam, ou seja, sob qual momento histórico e social se efetuam. Tardif (2002) acrescenta que os saberes docentes “são plurais, formados pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36.) Nessa lógica, os saberes profissionais docentes são transitórios, múltiplos e diversificados, personalizados e situados, portam as marcas do ser humano.

Os saberes docentes se constituem a partir de diferentes fontes e os educadores instituem variadas relações com eles. Blanski (2006, p. 44-5) aponta que, Tardif classifica estes saberes docentes em: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), ou seja, concebido como o conjunto de saberes propagados por entidades de formação de professores; os saberes disciplinares, equivalem aos campos do conhecimento sob forma de disciplina — são saberes sociais fixados por instituições universitárias e incluídos a prática docente; os saberes curriculares, representam os discursos,

objetivos, conteúdos e métodos segundo os quais a instituição escolar classifica e indica os saberes sociais por ela estipulados e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; finalmente, os saberes experienciais, saberes que surgem da experiência e são por ela reconhecidos, incluindo as experiências individuais e coletivas sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

O sistema educacional hoje transita por “*fortes tendências de homogeneização, diversificação e até hibridização de suas identidades culturais*” (MOREIRA, 2002, p.17.) Isto posto, é necessário compreendermos que as mudanças que desequilibram os sistemas de ensino, a citar, por exemplo, o aumento quantitativo de alunos nas escolas; os comportamentos agressivos dos alunos; o descrédito da sociedade para com a educação, tem influenciado os docentes a encarar a profissão com desencanto e renúncia. Esteve (1995) compreende que há dois grupos de fatores que favorecem pesquisas sobre a pressão da mudança social a função docente:

- Chamam-se fatores de primeira ordem os que incidem diretamente sobre a ação do professor na sala de aula, modificando as condições em que desempenham o seu trabalho e provocando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas que constituem a base empírica do mal-estar docente.
- Os fatores de segunda ordem referem-se às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência. Este segundo grupo de fatores tem uma ação indireta, afetando a motivação e a implicação do professor. (ESTEVE, 1995, p. 99.)

A insatisfação dos professores necessita de ser encarada com a finalidade de ajudá-los a vislumbrar novamente a profissão. Para isso, devem ser empreendidos estudos das influências decorrentes de mudanças sociais quanto à função de docente, estudos estes com o objetivo de ajudar no delineamento de políticas de assistências coerentes e que melhorem as conjunturas em que os professores desempenham sua atividade.

A frustração dos docentes em relação à formação oferecida pelas universidades brasileiras é comum também em outros países. A exemplo citemos os Estados Unidos, em que "a formação universitária de professores não é vista como digna de investimentos tanto pelo governo federal quanto por muitas instituições privadas e ambos estão derramando dinheiro em apoio a caminhos alternativos" (ZEICHNER, 2013, p.27.) Segundo Zeichner (2013) essas rotas alternativas (caminhos alternativos) podem ser estabelecidas como formação docente de baixa despesa, uma formação fora da universidade e, comumente, ao invés de serem ministradas por educadores, são moderadas pela oferta de mercado, por administradores e economistas. Essas rotas alternativas marcham em direção contrária à profissionalização do

ensino, considerando que, o movimento de profissionalização entende a formação universitária de alto nível, necessária. Entende-se que a formação de professores necessita priorizar cursos que preparem os educadores para a realidade e necessidades da sociedade.

### 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos aqui delineados, realizar-se-á uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo. Para coleta dos dados foram feitos encontros com os docentes no formato de comunidade de investigação que abrangeram o fazer com o outro e as rodas de diálogos.

Frente ao desenho desta pesquisa, há de se considerar a metodologia em primeira pessoa, pois a convivência com os docentes, sua interação no coletivo, suas observações anotadas em diários e o unir-se na experiência dos encontros, faz de mim, como pesquisadora, um ser de vivências e relatos (MARQUES, SATRIANO, 2017.)

Processos grupais podem ser motivadores e reveladores de uma aprendizagem que se constrói a partir da diversidade de conhecimentos, da inclusão dos sujeitos e de questionamentos acerca de si e dos outros. A metodologia da Comunidade de Investigação tem por objetivo constituir um espaço para que os docentes dialoguem.

O diálogo filosófico é a pedagogia do pensar bem, isto é, um pensar minucioso, fecundo, ético e político. Diálogos diferenciam-se da conversa, pois cooperam para o desenvolvimento de um pensamento crítico reflexivo. Lipman (1990, p. 93) distingue diálogo de conversação: “se colocarmos em paralelo, conversação e diálogo, é bem evidente que os dois processos diferem: o primeiro é fortemente marcado por uma nota pessoal e o seu fio lógico é insignificante, enquanto é exatamente o inverso que se produz em relação ao segundo”.

Diálogos transgridem dogmas, possibilitam aos seus protagonistas ouvir e serem ouvidos, ofertando-os a compreensão de si e do outro. Exercitam a construção e reconstrução do processo de aprendizagem a partir de uma leitura crítica da realidade, uma atitude investigadora, uma abertura para as dúvidas e para as inquietações.

Os encontros da Comunidade de Investigação Docente promovem um tecer de uma rede de diálogos, trocas e interações, ocorrem em um cenário vivo e pulsante que é a escola. Deste modo, optamos por trabalhar com a análise narrativa dialógica (MARQUES, SATRIANO, SILVA, no prelo), que considera a narrativa como expressão interativa do ser, na qual a narrativa ultrapassa o uso verbal. Sendo assim considera a conexão entre elementos textuais e não textuais com os ambientais presentes na interação.

### 3.1. COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

Comunidades de Investigação exigem de seus participantes o fluxo, o movimento constante do querer buscar conhecer, do se envolver com o conhecimento e do compartilhar conhecimento (suas experiências) com os colegas de trabalho. Na Comunidade de Investigação deverá se priorizar a experiência própria, a experiência do outro e a experiência advinda de estudos. Ao professor cabe o comprometimento com os processos de investigação dialógica, examinar e reexaminar suas ideias e desenvolver o respeito ao pensamento do outro. Um dos objetivos da teoria de Lipman é que dentro da Comunidade de Investigação se entrelacem filosofia, educação e vida.

É foco deste estudo refletir sobre a Comunidade de Investigação Docente e de como a partir desta, diálogos filosóficos possam ser incitados, levando a reflexões sobre formação docente, partindo do próprio local de trabalho dos participantes, ou seja, da própria escola. A metodologia dialógica será priorizada para dar voz aos docentes que se disponibilizaram a participar da Comunidade de Investigação visto que potencializa o desenvolvimento de habilidades de pensamento.

Optei por uma metodologia que interpretasse os olhares da filosofia de Lipman na esfera da educação formal, em específico com os docentes, em harmonia com as possibilidades do pensar, construído pelo dialogar, refletir, e as formas de expressão. Por vezes, docentes desacreditam de sua prática, distanciando-se da formação profissional que buscou ou mesmo, anulando práticas pedagógicas que tanto acreditava. Na Comunidade de Investigação busca-se resgatar estes profissionais, fortalecendo-os por meio das habilidades de pensamento.

A metodologia da Comunidade de Investigação se alicerça através do desenvolvimento das habilidades cognitivas (raciocínio, investigação, formação de conceitos, tradução e interpretação), vivenciados através do diálogo, coordenado por um professor mediador, fundamentado pelas estratégias, pelos recursos e temas que incorporam o pensar, o educando e o processo de aprender dos alunos e de si.

Habilidades cognitivas se agigantam e são fortalecidas a partir de uma Comunidade de Investigação, pois, a comunidade possibilita tanto a alunos quanto a professores “pensar como o processo pensa” (LIPMAN, 2008 [1995], p. 32.) Significando assim, que a comunidade é autossuficiente à medida que as discussões fluam de modo natural, uma vez que seus integrantes introjetam a metodologia e os procedimentos da investigação dialógica. Comunidades investigativas facilitam a construção do pensamento multidimensional, ou

melhor, o pensamento crítico, criativo e cuidadoso, e a formação de um indivíduo participativo, interessado por uma sociedade democrática, autônoma e responsável.

Neste estudo, o que interessa é a participação efetiva do docente na própria aprendizagem, ou seja, no próprio ato de refletir sobre si. O diálogo aviva as habilidades cognitivas e metacognitivas, levando os docentes a refletirem na maneira como pensam.

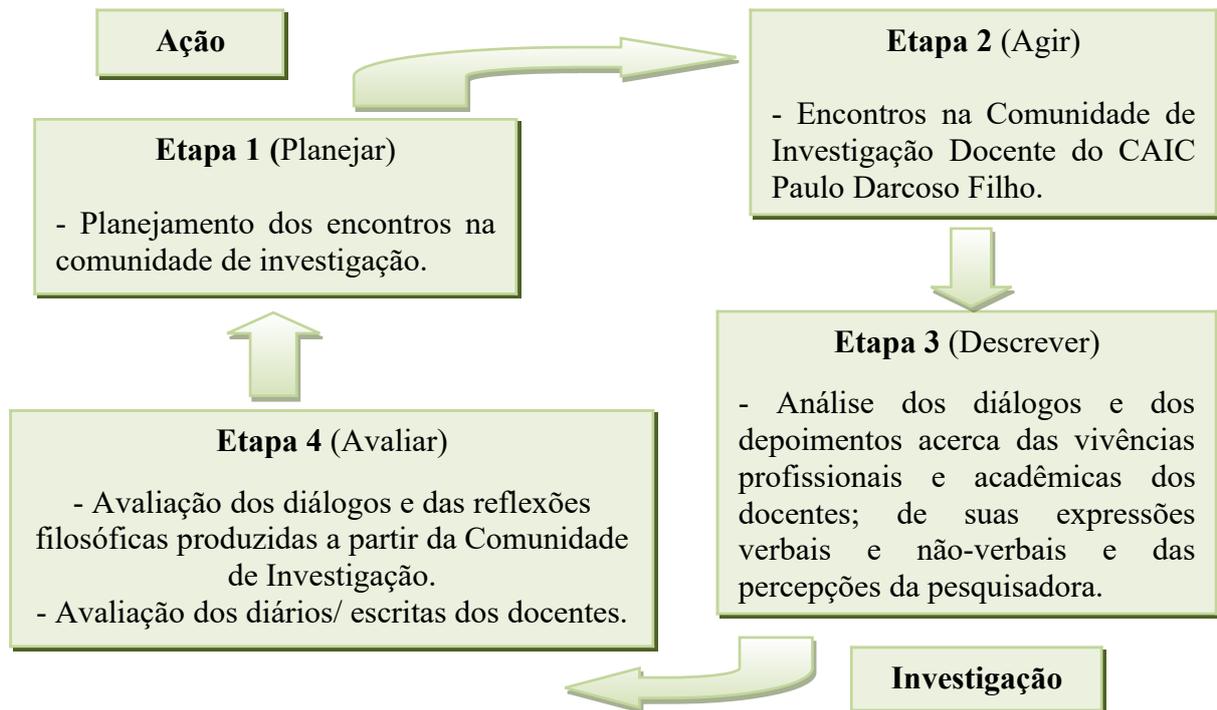
O ambiente estimulador do diálogo é a Comunidade de Investigação. Para que a comunidade aconteça são necessários: a cooperação, o cuidado, a confiança e o comprometer-se na busca investigativa, que pode ser criativa ou crítica. Comunidades de Investigação, preferencialmente devem compor-se com seus integrantes sentados em círculo. A forma circular de acomodação simboliza o viver em comunidade, estar aberto para compreender o outro, propicia o ver e o ouvir do outro e de si mesmo.

Acerca das pesquisas de Lipman, muitas foram influenciadas por teorias de diferentes autores, destaca-se entre eles Pierce e seus conceitos de ‘comunidade’ e ‘investigação’. Também há significativas influências do pensamento de Martin Buber e Dewey sobre o diálogo genuíno que interpreta a educação como um processo ininterrupto de reorganização, recriação e reconstrução e enquanto ambiente de transformação enriquecedora de experiências.

De acordo com Sharp e Splitter (1999) o diálogo é o ponto central das metodologias adotadas em uma Comunidade de Investigação, um componente da linguagem que prepara os indivíduos da comunidade para reflexão e comunicação, prepara-os para o mundo. O par de autores ressalta que a comunidade é um lugar capaz de criar condições necessárias para que ocorra um diálogo desejado: com foco em uma problemática, auto-regulador e autocorretivo, igualitário, guiado pelo interesse mútuo. Torna-se válido esclarecer que Sharp é co-autora das obras de Lipman.

A proposta metodológica é direcionada a um público que não possui formação filosófica, ou que pouco contato teve com a disciplina em sua licenciatura ou no Curso Normal. Porém, neste estudo, há a preocupação em ampliar o próprio olhar do professor para questões educacionais que os envolvam. O filosofar converte-se em um elemento orientador de um olhar para dentro, fora e ao redor da profissão professor, potencializa um pensar reflexivo a respeito daquilo que estes indivíduos conhecem ou julgam conhecer da profissão, torna o diálogo na comunidade significativo, motivador e enriquecedor do pensar.

Inspirada no diagrama de Tripp (2005, p.446), o diagrama 1, a seguir, foi elaborado por mim enquanto pesquisadora para planejar as etapas de pesquisa.



Figural: Etapas da pesquisa

### 3.2. OBJETIVO

#### 3.2.1. Objetivo Geral

- Investigar por meio da análise narrativa dialógica, as habilidades de pensamento de professores, participantes de uma comunidade de investigação docente.

#### 3.2.2. Objetivos Específicos

- a) Identificar o processo de produção de pensamento sobre o próprio pensamento de professores participantes de uma Comunidade de Investigação;
- b) Investigar marcas narrativas docentes que apontam o *habitus* de ser e estar na docência;
- c) Verificar o processo de construção docente da consciência de ser professor.

### 3.3. PARTICIPANTES

Dez docentes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, atuantes em uma unidade de ensino que não possuam, ou que pouco contato tiveram em seu currículo com a disciplina filosofia e que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 1).

Um estudante da graduação da UFRRJ do 7º período como pesquisador colaborador.

Foram usados nomes fictícios (escolhidos pelos próprios participantes) para garantir o cuidado e o sigilo eticamente necessários.

O quadro abaixo resume as principais características desses sujeitos, indicados por nomes fictícios e com idades aproximadas.

<b>Nome fictício</b>	<b>Idade (em anos)</b>	<b>Formação</b>
Amanda	40 - 50	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ensino superior completo.</li> </ul>
Angélica	30 - 40	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Curso Normal completo.</li> <li>● Cursando o ensino superior.</li> </ul>
Angelita	20 - 30	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Curso Normal completo.</li> <li>● Cursando o ensino superior.</li> </ul>
Augusto	20 - 30	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cursando o ensino superior.</li> </ul>
Flora	30 - 40	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Formação de professores completo.</li> <li>● Curso superior completo.</li> <li>● Pós-graduada.</li> </ul>
Heloísa	20 - 30	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Curso Normal completo.</li> <li>● Curso superior completo.</li> </ul>
Maitê	30 - 40	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Curso superior completo.</li> </ul>
Mazinha	40 - 50	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Curso superior completo.</li> </ul>
Pedro	20 - 30	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Curso superior completo.</li> <li>● Pós-graduado.</li> </ul>
Samanta	30 - 40	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Curso superior completo.</li> </ul>
Thaís	40 - 50	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Curso superior completo.</li> <li>● Possui especialização.</li> </ul>

**Quadro 1 - Participantes da pesquisa**

### 3.4. LÓCUS DA PESQUISA – CAIC SEROPÉDICA

O campo de pesquisa será o Centro de Educação Integral à Criança e ao Adolescente, (CAIC) Paulo Dacorso Filho. A instituição localiza-se na Br. 465, número 7, Campus UFRRJ, município de Seropédica, Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense, fazendo limites com os municípios: do Rio de Janeiro, de Itaguaí, de Nova Iguaçu, de Japeri, de Queimados e de Paracambi. É uma escola Pública Municipal, com ofertas de vagas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental — 2º ciclo.

### 3.5. ETAPAS DA PESQUISA

- 1) Elaboração do Projeto
- 2) Submissão ao Comitê de Ética de Pesquisa na UFRRJ (incluindo os formulários apêndice 2 – declarações das pesquisadoras, e 3 – termo de anuência)
- 3) Convite para participação na Comunidade de Investigação Docente

- 4) Vivência nas oficinas de Comunidade de Investigação Docente
- 5) Organização e transcrição dos dados
- 6) Análise dos dados
- 7) Relatório de pesquisa

### 3.6. PLANEJAMENTO PARA ENCONTRO COM PROFESSORES

#### **\*1º encontro com os professores**

- Início da conversa: todos sentados em círculo, de preferência no chão e descalços. Apresentação a equipe e da equipe.
- Momento da apresentação da equipe e a narrativa da experiência profissional de cada um.
- Convite aos professores para participarem das próximas comunidades.
- Apresentação e distribuição dos cadernos diários.

#### **\*2º encontro com os professores**

- Início da conversa: todos sentados em círculo.
- Leitura da alegoria “Das Três Transformações” em “Os discursos de Zaratustra”, livro: Assim falava Zaratustra, de Nietzsche, 2002 (Anexo 1).
- Rodada de conversa e investigação: Na escola, quem exerce a função do burro (camelo), do leão e da criança? (refletindo sobre a própria profissão)

#### **\*3º encontro com os professores**

- Início da conversa: todos sentados em círculo.
- Levantar os seguintes questionamentos junto à Comunidade de Investigação Docente:
  1. O que é infância?
  2. Mas o que é o filosofar com crianças?
  3. Convidar a criança a fazer perguntas pode ser uma maneira de brincar?
  4. O mundo pode ser conhecido através das perguntas das crianças e dos adultos?
  5. O que se entende como catequizar ou doutrinar o pensamento?
- - Perguntar aos professores se houve algum tipo de anotação no diário após nosso segundo encontro.

- - Pedir para que os professores registrem, ao longo da semana, algumas possíveis inquietações que lhes surjam a partir da nossa conversa de hoje, ou mesmo, algo que queiram acrescentar sobre o tema.

#### **\*4º encontro com os professores**

- Convidar os integrantes da comunidade de investigação a inferirem sob os questionamentos:
  - a) O que é o ser professor?
  - b) Professor (a) ou tio (a)?
  - c) Livro didático ajuda no pensar? (não consegui lançar esta pergunta)
  - d) Pensar, aprender ou passar conhecimento? (não consegui lançar esta pergunta)
  - e) Qual nota você daria a seus professores?
  - f) Qual nota você se daria? (as duas últimas perguntas foram lançadas ao mesmo tempo)

As inferências serão realizadas a partir de atividades mentais que estarão em placas sob a mesa. Os membros se colocarão a debater um dos assuntos listados anteriormente. Durante o diálogo investigativo, qualquer um dos membros poderá se utilizar de uma das placas que julgue adequada àquele momento. As placas possuem as seguintes atividades mentais – de pensamento:

- Não concordo com o que você diz, pois;
- Fornecerei um contra exemplo, pois;
- Pode me esclarecer por quê?
- É muito interessante sua ideia, mas você ainda não apresentou uma definição, pois;
- A hipótese que você utilizou fez-me pensar de modo diferente, pois...

#### **\*5º e último encontro com os professores**

- Sentar-se em círculo e a produzir uma autoavaliação sobre todos os nossos encontros.

### **3.7. INSTRUMENTOS E MATERIAIS**

Utilizamos gravador para a coleta de dados, assim como papel para os registros de narrativa verbal e escrita. Os encontros foram gravados, transcritos e os episódios recortados no formato de situações, e assim, transformados em dados.

#### **4. HABILIDADES DE PENSAMENTO NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO DOCENTE**

Gostaria que a partir deste momento, você aceitasse meu convite para acompanhar-me neste trabalho. O que aqui pormenorizo torna-se uma possibilidade de escrita entre pluralidade e caminhos a se escolher. Sugiro-lhe que dialoguemos, pois, quando nos utilizamos das palavras, elas ganham um enorme significado diante do que “somos e ao que nos acontece, de como juntamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (LARROSA, 2004, p. 153). Assim sendo, relatar-lhe-ei como se deu a investigação: os recortes, as indagações que realizei a partir do material selecionado e como foi gerada esta pesquisa e o meu ser pesquisadora, através de um olhar curioso, surpreso, muitas vezes angustiante, mas acima de tudo, interessado e comprometido.

Os dados foram coletados ao longo de toda a vivência na Comunidade de Investigação Docente. A partir da reflexão de uma pergunta disparadora os professores refletiam sobre si e sobre a questão proposta. Para fins didáticos, lhe apresentarei no decorrer das próximas páginas a discussão dos resultados seguindo os objetivos específicos delineados articulando-os a recortes escolhidos de situações vividas no cenário da Comunidade de Investigação.

##### **4.1. PROCESSO DE PRODUÇÃO METACOGNITIVO EM PROFESSORES**

A seguir, trabalharemos o primeiro objetivo específico: identificar o processo de produção de pensamento sobre o próprio pensamento de professores participantes de uma comunidade de investigação, a partir de três situações descritas.

###### **4.1.1. Situação 1 – Uso da escrita e habilidade de pensamento docente**

Descrição:

Ao final do primeiro encontro entre a pesquisadora, o pesquisador de apoio e a comunidade de investigação docente, a pesquisadora conversou com o grupo de professores a respeito da possível confecção de um diário. O diário funcionaria como um registro escrito das dúvidas, das angústias e acréscimos/trocas que poderiam ou não ocorrer ao longo dos encontros da comunidade. Para motivar o grupo a confeccionar os diários, relatei que

cuidadosamente me encarreguei da compra e das escolhas destes. Os diários foram distribuídos sob uma mesa e cada um dos docentes teve a liberdade de escolher com o que ficar se assim, o quisesse. O grupo foi orientado que a confecção dos diários deveria estar relacionada ao prazer da escrita e não a obrigação.

Negociou-se com o grupo a possível utilização dos diários na pesquisa. Toda comunidade concordou em confeccioná-los, porém, com a imposição de que a comunidade se comprometeria com a entrega se os resultados da pesquisa voltassem para serem apresentados à escola.

O pesquisador de apoio Augusto, defendeu o uso da escrita no diário de campo como uma ferramenta que ajudasse o processo metacognitivo, argumentando a favor da proposta dirigida aos professores. Augusto acrescentou que a escrita pode nos confortar ou angustiar por ser algo libertador, terapêutico.

O estímulo ao uso do diário pelos professores seria uma das maneiras de desequilibrar os docentes para escrita, registrar e organizar o pensamento de cada um deles, primeiramente em separado, para depois ser apresentado em forma de vivência ao grupo.

Pensar é uma atividade humana. A capacidade de refletir ou de raciocinar não é inata, as funções cognitivas não se desenvolvem se não forem exercitadas e mediatizadas ao longo da vida (CRUZ; FONSECA, 2002.) Pensamentos estão presentes em narrativas vivenciais, na oralidade, na escrita, nos gestos do humano, porém, pensar e indagar o próprio pensamento acontece quando o indivíduo passa a questionar sua maneira de se portar e de se perceber como ser social, quando se faz ouvir e ouve outras vivências dentro de uma comunidade investigativa (LIPMAN, 1995, p. 66 e 73.) A utilização das narrativas serve para aceder à reflexão filosófica.

Ainda que se motivasse em todos os encontros a confecção dos diários, não foi isso que aqui se observou. Dos dez diários distribuídos, apenas seis deles foram entregues, destes seis, apenas três deles relatavam as muitas vivências destes docentes após frequência na comunidade de investigação.

Análise dos dados:

A seguir, um recorte da indagação dos professores frente à demanda da pesquisadora quanto o registro das vivências em diários:

*Quando devem ser devolvidos os cadernos (diários)? (HELOÍSA.)*

*Os resultados serão compartilhados e devolvidos aos participantes? Me sinto uma cobaia. Os alunos da UFRRJ aparecem, nos usam e somem. O que é que esse trabalho nos acrescenta (profissionalmente)? (MAITÉ.)*

Percebemos certa relutância à tarefa. Ao julgarmos que o exercício da escrita é extremamente difícil, concordamos que infelizmente, em algum momento de nossa jornada acadêmica, não fomos motivados a produzir escritas livres, apenas instruídos a seguir modelos. Então, podemos inferir que estes docentes foram relutantes por não lhes ser oferecidas condições necessárias para escrever? A impossibilidade da escrita estaria vinculada ao medo ou inibição frente a determinado modelo ao quais estes docentes possam ter sido submetidos? A paralisia da não escrita seria a denúncia de que estes docentes não sabem escrever ou mesmo denotaria outro problema?

De acordo com Vygotsky (2007, p. 125) “a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança”. Será que a escrita está intimamente vinculada à infância, ou, aos sujeitos sociais, que na interação com o discurso do outro compõe-se enquanto ser subjetivo, produtor de cultura? Lipman esclarece-nos que o repertório básico das habilidades de raciocínio do adulto é naturalmente muito pouco diferente do repertório da criança. (LIPMAN, 1995, p. 56-57.) Sendo assim, entende-se que a escrita está para além do ensino das letras, das palavras e das relações grafo-fonêmicas dos indivíduos.

Acredita-se que escrever é organizar primeiramente o próprio pensamento, ou seja, organizar as próprias ideias, em seguida organize-se as ideias que advêm do outro para que se comunique algo, o que implica na utilização das funções cognitivas. Para Lipman (1995, p.56), calcular, ler, escrever, falar e ouvir são mega-habilidades, sem as quais seria difícil avançar com aquilo que se pretende conhecer. Assim, conhecimento, escrita e discurso estão associados. Quando uma pessoa se põe a escrever, utiliza-se das informações que possui, reestrutura suas ideias e as ideias resultantes do meio que se fundem as suas, organizando-as para possível entendimento de algo.

Destaca-se aqui a importância do uso do diário sobre o desenvolvimento pessoal-profissional dos professores, já que este poderia colaborar com as auto-reflexões e auto-análises docentes que os qualificaria para encarar os problemas profissionais. A escrita de si, a personalidade do sujeito, torna rica e multifacetada a utilização dos diários. Porém, escrever sobre si e expressar-se com clareza podem ser tarefas árduas para aqueles que não estão habituados ao criticismo, que leem e aceitem ideias, teorias e opiniões como verdades únicas. Então, escrever é um questionar-se sem fim, é poder organizar as ideias.

Outra característica marcante, que merece destaque na narrativa anterior de Maitê é o questionar a minha presença em seu espaço de trabalho, pois, para ela eu seria mais uma, dentre tantas outras pesquisadoras que pela escola passaram e nada acrescentaram a instituição. Entendi que ela estava me perguntando nas entrelinhas: “está pesquisa interessa a quem? Se em nada me acrescenta, por que estou aqui?” Sentir-se cobaia é uma conotação que denuncia o total desrespeito a estes docentes, muitos deles me disseram que se quer, foram informados do que participariam. Destaco, que antes da pesquisa acontecer, fizemos uma reunião com a diretoria da escola e informamos qual seria a pesquisa e o direcionamento desta.

Questiono-me onde se encontra um possível erro de comunicação entre professores e gestão escolar? Questiono-me a respeito da privacidade destes professores invadida a todo o momento, como se os olhares acadêmicos os subjugassem. Minha atitude foi de explicar-lhes a pesquisa e convidá-los a participarem desta comunidade. A pedidos e em comum acordo com os docentes, assumi a responsabilidade de apresentar-lhes os resultados da pesquisa para um possível debate.

Ainda que concordemos que as universidades desempenham um papel fundamental na formação docente, devemos reconhecer que ele não é o único, soma-se a este profissional os conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida. A gestão escolar deverá ser de qualidade e se utilizar de diversas práticas pedagógicas, inclusive de atividades grupais a fim de fornecer apoio a estes profissionais que quase nunca são ouvidos e não são convidados a falar a respeito do que pensam da profissão.

Lipman (1995, p.66) sustenta que é possível desenvolver o conhecimento através do raciocínio, ou seja, considerando o que já se sabe, pois o raciocínio outorga descobrir coisas extras análogas. O raciocínio, portanto, é o processo do pensamento por qual conclusões são geradas a partir daquilo que já se conhece. O conhecimento que permite o desenvolvimento do pensar se dá na relação com os outros. Neste sentido o professor compõe sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado. Por isso é importante ver a pessoa do professor e reconhecer o saber de sua experiência. Para Nóvoa (1997, p.26) “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formado”. Existe a necessidade de que o professor retrate sua prática para depois conduzi-la a realidade em que atua.

As pessoas dialogam se utilizando da comunicação, edificam, desfazem e se entendem nos diferentes espaços. Contudo, no ambiente escolar, esta ação não pode ser inexistente.

Quando a educação parte do princípio democrático, uma gestão escolar necessita se voltar em ser antiautoritária, isto é, ter claro a urgência do diálogo, da participação na tomadas de providências, ser ouvinte e dinâmica.

Lipman (1995, p.340) julga o comportamento dialógico uma maneira de investigação, com propósitos traçados, adverso da mera conversação. Nenhum componente do diálogo deixa de formular argumentos a fim de demonstrar aos outros participantes a equidade de suas convicções; aí existe um lugar para as discordâncias e interpretações múltiplas. Para comunicar a relação dialógica que compõe uma comunidade, Lipman (1995) invoca o conceito de diálogo de Martin Buber:

Apresenta-o [diálogo] como o discurso onde cada um dos participantes realmente tem em mente o outro, ou os outros, considerando-os em relação a sua existência específica e presente, onde se voltam para eles com a intenção de estabelecer uma relação mútua estimulante entre ele próprio e os outros (*apud* LIPMAN, 1995, p.341.)

Lipman e Sharp (1995, p.10) evidenciam que “os seres humanos se tornam conscientes de si como pessoas e de suas próprias ideias, à medida que se tornam conscientes dos outros”. Pessoas encontram-se cercadas por outras pessoas a começar de seu nascimento, por esta razão, outros oradores e ouvintes são as “fronteiras do eu”. Logo, dialogar com os outros é formar uma comunidade de discurso em que duas ou mais pessoas trocam pensamentos e se respeitam mutuamente.

#### 4.1.2. Situação 2 – Uso da metáfora e pensamento crítico

Descrição:

No segundo encontro da Comunidade de Investigação Docente do CAIC, propus à comunidade que se atentasse a leitura da alegoria “Das Três Transformações”, também conhecida como “As três Metamorfoses”. Ressaltei que a leitura seria um resumo do texto e que possíveis interpretações seriam feitas pela comunidade através de desenhos. Ficou combinado que neste encontro todos iriam se entregar as artes e que, teriam total liberdade em representar o que entenderam de forma figurativa, abstrata, com palavras soltas etc. As interpretações/representações desempenhadas pelos docentes deveriam estar nos diários. Alguns materiais foram disponibilizados ao grupo: canetinhas, giz de cera, lápis de cor, canetinha em gel, apontadores, lápis de escrever e borrachas. Optou-se pela não utilização de tintas, pois o período de tempo que possuíamos era de cerca de quinze minutos, a tinta poderia não secar e os trabalhos serem comprometidos.

O propósito desta atividade era debater como as figuras do leão, do camelo e da criança se constituem de forma metafórica nos tipos de comportamento humano. Cada um de nós pode ser ao mesmo tempo o leão, o camelo ou a criança; ou reconhecer-se apenas em um ou dois deles. O sugerido é que a comunidade possa perceber que as metáforas podem os conduzir a modos de pensar crítico, levando-os a refletirem sobre os valores que possuem a respeito da profissão. Na metáfora, “a criança” é a personificação da possibilidade, possibilidade de ir além, de pensar além daquilo que conhecem; é o reinventar o próprio pensamento e estar aberto a aprender a aprender.

Análise de dados:

Professora Flora pediu a vez e disse que necessitaria mostrar o que fez. Ela pegou um barco, feito a partir de uma dobradura e explicou: “Quando confeccionei este barco e ouvi a alegoria, me remeteu ao filme ‘As Aventuras de Pi’ (FLORA), me lembrou o leão e tal.” Ela apresentou sua interpretação a partir de dobraduras. Expressou-se:

Aí, está todo mundo lá no barco, o camelo cansa de suportar tudo, de ser o pacífico, vai e pula do barco, porque ele é desses! Tem o leão, vem à tempestade e ele pula também! Morre o leão, morre o camelo. Isso são as transformações da vida que a gente vai sofrendo. No final das contas, o barco vai afundar, não é? Mas sempre tem uma esperança, temos quem? A criança! Que nasce de uma constante mudança, que é a renovação! (FLORA.)

Neste momento, o barco, que havia perdido uma de suas partes quando o camelo pulou, perdeu outra parte quando o leão pulou, agora, se transformou em uma blusa com a inscrição: Esperança! A comunidade aplaudiu Flora, ressaltando o quanto Flora era criativa. Todos disseram: “*Tinha que ter filmado!*” (2ª Comunidade de Investigação Docente do CAIC Seropédica, 2018.)

A narrativa da professora Flora marca um progresso de seu pensamento em comparação as condições existentes no início da atividade. A docente buscou solucionar os desequilíbrios recebidos a partir da alegoria *Das Três Transformações*, confeccionando, manipulando a dobradura, ou seja, um recurso que justifica criativamente e criticamente a solução encontrada por ela para fornecer à resposta ao desequilíbrio. Desta forma, Flora reformulou a alegoria, transformando-a em símbolo.

Dispondo-se a ser desequilibrada e a encontrar diferentes maneiras de pensar a atividade, produziu significados para aquilo que ela buscava conhecer. Diálogos ocorridos em comunidades motivam a imaginação, permitem a exposição de crenças, valores, regras, ideias

e sentimentos. As argumentações críticas de Flora revelam-se como forma de expressão, ou seja, uma tentativa de resolver o problema, relacionando-o a diversas hipóteses de solução.

Lipman (1988, p.39) nos fala a respeito do pensamento crítico argumentativo: “*um pensamento responsável e habilidoso que facilita o julgamento porque (1) é orientado por critérios, é (2) autocorretivo, e (3) sensível ao contexto.*” Lipman (1988) também defende que a autocorreção é a habilidade que o pensador crítico possui de monitorar continuamente a sua maneira de pensar, um mecanismo metacognitivo que possibilita ao sujeito aperfeiçoar sua maneira de refletir e tratar qualquer questão ao compreender que há razões eficazes para isso.

A construção de pensamentos críticos não se dá de forma solitária, exige sensatez intelectual, diálogo cooperativo e boa fundamentação para sustentar ideias e ações contra a repressão intelectual e a doutrinação. Para Halpern (2003, p. 6) o pensamento crítico é “*o uso de habilidades cognitivas e estratégias que aumentam a probabilidade de um resultado desejável*”, sendo este pensamento ocasionado por propósitos, razões, orientado a objetivos estabelecidos.

#### 4.1.3. Situação 3 – Pensar Crítico

##### Descrição

A comunidade de investigação torna-se um espaço de participação e entrega, estimula em seus integrantes o pensamento sobre o próprio conhecimento e, conseqüentemente, sobre suas compreensões de mundo. Tais comunidades são conduzidas por um orientador e possuem como objetivo “[...] *o desenvolvimento da compreensão e do julgamento adequado*” (LIPMAN, 2008 [1995], p.29.) Nesta perspectiva, as ideias que possuímos sobre o mundo são entendidas como “complexas”, “problemáticas” e “controversas”.

Ainda a respeito da segunda atividade sobre a leitura da alegoria *Das Três Transformações*, em *Os discursos de Zaratustra*, vemos o que nos diz o participante Augusto: “*Não quero mostrar meu desenho ao grupo*”. Augusto se levantou e veio ao meu encontro, tentando se apresentar com a voz baixa. O grupo sorriu e eu lhe disse: “*Augusto, aqui não estamos preocupados com o julgamento do outro porque julgamentos limitam. Apresente sua interpretação*”. Augusto disse:

Passei este último final de semana com uma família que não era a minha e tinha uma criança de seis anos. Ela disse que estava aprendendo a contar e ela foi me fazendo várias perguntas com contas. Errei muitas delas de propósito e a criança disse que eu era muito burro. Eu disse à criança que

não sabia tudo e lhe perguntei se ela sabia tudo e qual foi minha surpresa quando a resposta foi um sim. Eu disse à criança que existem várias coisas que eu não sei, numa tentativa de mostrar a criança que erros são permitidos, que nem sempre sabemos de tudo, que por vezes nos enganamos.

Vejo que não há mal algum se o desenho é apenas um rabisco porque aquele é o meu rabisco. Que aquele seria o meu horrível. Este sou eu, um artista horrível! Não sou obrigado a ser nenhum artista. Fiz o burro e meu desenho fala muito sobre mim, um morto. Talvez imagine que o burro é o que leva, aquele que acaba sendo o culpado. Quantas vezes fui o burro por medo de ser o leão. Talvez seja melhor atacar do que ser atacado. A criança está sentada no leão, mesmo não sendo a criança hoje, é o que eu gostaria que fosse. Ser leve, diferente do burro e do leão (AUGUSTO)

Após a colocação de Augusto, questionei-me sobre os medos que possuímos e de como estes nos impedem até mesmo de errar para aprendermos. Muitos medos relacionam-se ao julgamento do outro e ao nosso próprio julgamento, o medo de assumirmos nossos equívocos. Sagan (1996, p. 71) escreve: “*Nós, humanos, temos um talento para nos enganar*”, considerando que a análise crítica de ideias não aparenta ser uma iminência cognitiva natural. Deveras, pesquisas na área da neurociência e neurobiologia, referentes à tomada de decisão em seres humanos, feitas por neurocientistas, psicólogos cognitivos e psicólogos sociais, expõem indicadores de que, de maneira contrária ao que o senso comum conjectura, boa parte das decisões humanas se efetuam superficialmente, de maneira não reflexiva, rápida e irracional, isto é, sem o uso da razão alicerçando as conclusões. Igualmente, indivíduos estão sujeitos a incontáveis vieses cognitivos e erros perceptuais, mesmo que não se deem conta disso (CHABRIS; SIMONS, 2010; KAHNEMAN, 2012; SHERMER, 2012).

#### Análise de Dados

O pensamento crítico é uma das ferramentas utilizadas pelo pensamento criativo. Não há pensamento criativo sem o pensamento crítico. Uma das características do pensamento criativo é a maiêutica. De acordo com Lipman, o pensamento criativo é aquele que “*conduz ao julgamento, que é orientado pelo contexto, é autotranscendente e sensível a critérios*” (LIPMAN, 2008, p. 279), ou seja, um pensamento imaginativo que busca meios para atingir um fim. Lipman (1995, p. 43) nos fornece as principais características do pensar complexo, ou seja, de ordem superior. Vejamos:

<b>Pensar crítico</b>	<b>Pensar criativo</b>	<b>Pensar complexo</b>
Governado por critérios	Sensível aos critérios	Consideram ambos os aspectos substantivos e de procedimentos
Objetivo é o julgamento	Objetivo é o julgamento	Objetivo é a resolução de situações problemáticas.
Autocorretivo	Autotranscendente (ir além de transceder a si mesmo)	Metacognitivo (investigação dentro da investigação); objetivo é o

		aperfeiçoamento da prática.
Sensível ao contexto	Governado ao contexto	Sensível ao contexto.

A maiêutica é um recurso pedagógico que estimula reflexões intelectuais, proporcionando que indivíduos exponham e expressem seus pensamentos. Neste sentido, observa-se que Augusto, na tentativa de fazer com que a criança e os membros da comunidade percebessem que os erros também fazem parte do aprendizado, demonstrou-nos o quanto reconhece e necessita que compreendam suas falhas.

#### 4.2. *HABITUS* DE SER E FAZER-SE PROFESSOR

O foco agora será demonstrar como os docentes necessitam de um espaço que amplie os sentidos e significados de sua prática através de reflexões dialógicas na comunidade de investigação. Neste contexto epistemológico, optou-se em analisar as narrativas dialógicas dos docentes, pois estas criam as condições necessárias para que o grupo evoque suas histórias de vida pessoal e profissional por intermédio da autorreflexão. Oliveira e Satriano (2014, p. 259) acrescentam: *“a partir da reflexão de sua própria realidade, o ser humano pode assumir com maior consciência que papel deseja ocupar em sua própria história. No ato de narrar, ele é impulsionado a ordenar os fatos e a atribuir-lhes sentido”*.

Sou professora e tornei-me pesquisadora, procurei com este trabalho criar a possibilidade de pensar a docência de uma forma até então, não cognoscível a meu ver. Olhar a educação como experiência, pensando-a a partir daquilo que me incomoda, me toca, me ultrapassa, angustia, preocupa, me possibilita ressignificar minha própria docência. Esta pesquisa sobre a docência manifestou-se a partir de minhas inquietações pessoais, acadêmicas e profissionais. Corazza (2002, p. 124) esclarece que *“uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida”*, pois, a pesquisa nos torna corajosos, passamos a compreender que desafiar as certezas é nos arriscarmos diante do desconhecido, um enorme aprendizado.

O grupo de professores do Ensino Fundamental, 1º ciclo, foi incentivado a produzir questionamentos a respeito da própria prática docente, ou seja, a compor reflexões críticas sobre suas próprias práticas docentes, indagando os fundamentos das mesmas e os dogmas que se relacionam ao ensino.

Busco expor e analisar minuciosamente algumas situações a partir das transcrições de campo que podem associar-se ao segundo objetivo específico desta pesquisa: investigar marcas narrativas docentes que apontam o *habitus* de ser e estar na docência.

#### 4.2.1. Situação 1: Ser Criança e o impacto didático da visão do professor

Descrição:

Dei início à composição da terceira Comunidade de Investigação dizendo que a proposta do dia seria uma investigação dialógica a partir da leitura da alegoria *As Três Transformações* de Nietzsche. Os desequilíbrios ocorreriam com base em cinco perguntas formuladas por mim a partir da alegoria. Primeiramente sugeri aos membros que escutassem a pergunta, conversassem entre si e depois, trouxessem seus argumentos para comunidade. Os docentes preferiram que as perguntas fossem lançadas diretamente a comunidade e que os argumentos também fossem ali expostos.

Análise de dados:

A primeira situação aqui utilizada se deu a partir do questionamento: o que é infância? Professor Pedro nos informa:

Infelizmente isso é uma coisa que não é discutida no Brasil, principalmente na educação, os próprios professores de filosofia da educação às vezes não falam sobre isso, que possuímos a ideia de naturalizar a infância dentro de uma construção histórica social. Se você pegar uma pintura do século X, por exemplo, você vê um adulto em miniatura, você não vê retratada a infância, sendo o melhor exemplo da construção da infância a história do Pinóquio, a ideia de que Pinóquio tem que ir a escola para virar um menino de verdade. Também a ideia de que o Grilo Falante seria a consciência de Pinóquio, então, a infância é uma construção. Os próprios cursos de licenciatura encaram a infância como algo natural, o tema não é discutido. Eu tenho seis anos de magistério e é a primeira vez que eu vejo alguém discutir este tema dentro de uma escola, pois as pessoas tomam a infância como se ela fosse algo natural e na verdade, ela não é (PEDRO.)

É interessante observar como o professor Pedro se utiliza da narrativa para externalizar aquilo que acredita, preocupando-se em problematizar um conhecimento que possui, numa tentativa de confrontar o conhecimento que adquiriu ao longo de sua formação docente. Sujeitos da pesquisa quando narram sobre si, expõem como se constituem enquanto professores, suscitam com as narrativas, uma multiplicidade de sentidos. Narrando, o indivíduo é convidado a pensar sobre o próprio pensar e se envolve com os problemas

presentes em sua vida. *“A descrição exercita a mente; a narrativa exercita simplesmente os sentidos e a imaginação”* (LIPMAN, 1995, p. 312.)

No momento em que o professor reorganiza sua experiência de maneira reflexiva, faculta significado para situações pelas quais passou, fazendo uma espécie de autoanálise, que lhe permite melhor entendimento das escolhas que fez e faz. À vista disso, narrar a si mesmo torna-se um ato de refletir sobre as experiências vividas, levando-o a assimilar sua realidade docente. A narrativa, sob esta perspectiva, oferece requisitos para que o professor possa (re) pensar a própria realidade, esforçando-se para modificá-la, caso necessário. Para Oliveira e Satriano (2014, p. 260): *“O trabalho com narrativa permite que a pessoa tome consciência de si e do mundo, neste processo de construção, e decida com maior responsabilidade o lugar que deseja ocupar em sua própria história”*. Podemos inferir que professor Pedro verbaliza uma condição de infância que confronta e questiona os modos de ser/estar desta nas histórias infantis, nos livros de história e até sob uma abordagem acadêmica. O professor retrata uma infância naturalizada, que, se observada através de uma pintura do século X, reflete um adulto em miniatura, comenta sobre o Grilo falante no conto do Pinóquio etc.

Pedro nos informa que discorrer sobre infância ainda é para ele, um ato audacioso e causador de estranhamentos. Porém, conseguimos perceber que, apesar de Pedro nos advertir que em sua formação docente não foi conduzido a reflexões sobre a infância, suas narrativas demonstram que ele possui total entendimento a respeito do fato, confira:

[...] tem a ideia romântica de infância que vem de Rousseau do bom selvagem, a criança é um ser bom por natureza, o ser inocente que quando chega à fase adulta, encara esta fase como ruim. O problema é que os professores não sabem disso! Os cursos não falam sobre isso (PEDRO.)

As narrativas de Pedro demonstram-nos sua criticidade e que naturalmente ele se utiliza de habilidades metacognitivas para refletir sobre suas próprias ideias e sobre as alegações a que foi apresentado.

A partir de uma perspectiva histórica, social e cultural, o entendimento sobre infância nos é consentido se considerados os limites de alguns princípios. Nas sociedades do trabalho pós-revolução industrial, a criança era conceituada enquanto fonte importante na produção de bens e serviços, isto, em decorrência de sua fragilidade em resistir à autoridade. Apesar das muitas conquistas realizadas referentes à legislação trabalhistas e as leis pertinentes aos direitos humanos, a proteção e defesa do “menor”, ainda há muito que se discutir nos espaços como a mídia e a política sobre infância.

Crianças constantemente são impactadas pelo ritmo excessivo das sociedades modernas, o que por vezes, as tornam solitárias, desabrigadas em seus lares por seus responsáveis trabalhadores incessantes. Regularmente estas crianças assumem responsabilidades contrárias as suas idades ou, amargam por sua vida ser mantida aos cuidados de uma pessoa estranha ao seu convívio e à sua afetividade.

Concordemos que as mais diversas visões a respeito do conceito “ser criança” evoluíram com o passar do tempo. Porém, a infância ainda é sinônimo de fragilidade, futilidade e mudez? O psicanalista Freud (*apud* KOHAN, 2010, p.9), já delatava que a “*infância é nascer exageradamente nu, antes de poder se defender. Infância é ter nascido dos outros e para os outros antes de nascer para nós mesmos*”. Neste sentido, pesquisas sobre infância, nos revelam que o lugar da criança ainda se resume ao do objeto do discurso e não de narrador, uma fase a ser reprimida. Crianças não devem ser tratadas como “*adultos em miniatura*” (PEDRO.) Então, por que dar voz a infância no ambiente escolar é tão importante? Por que a docência necessita refletir sobre este assunto?

Plínio (2010, p. 9) destaca que somente a arte e o pensamento podem dignificar a dívida que os adultos possuem ao longo da história com a infância. Nesta perspectiva, será por meio do pensar e do fazer cultural que as crianças conseguirão pronunciar-se e tornarem-se crianças. Em sala de aula, espírito crítico, reflexão e investigação devem ser estimulados pelos docentes. Porém, para que os alunos sintam-se instigados a pensar criticamente, é significativo que seus professores sejam bons modelos de pensamento, assim, como o docente Pedro o fez.

#### 4.2.2. Situação 2: Filosofar com a criança

##### Descrição

Cinco perguntas compuseram as abordagens reflexivas em nosso terceiro encontro da Comunidade Investigativa. A segunda situação expõe a narrativa da professora Maitê a partir do meu questionamento: “*Se estamos falando da infância, a comunidade acredita em um filosofar com a criança?*”

Professora Maitê foi estimulada à reflexão após discursos proferidos entre o professor Pedro e a professora Thaís. Ambos debatiam a respeito do papel do “*bom*” e do “*mal*” professor para uma criança. Julgaram, como bom professor, “*aquele capaz de desenvolver, no aluno, o pensamento e todos aqueles que todo mundo odeia*”. Porque, segundo eles, eram

professores que “*batiam, batiam e diziam o que estava errado, para fazer de novo, até que o aluno aprendesse*”. Maitê diz:

[...] Então, sou cruel. Eu tenho um aluno que todos conhecem, o Leonard. Ele não interagia, ele ficava igual... coitado! Igual a uma cadeira, um poste. Nada vezes nada, depois comigo, eu cortei todas as asas dele e ele teve que começar a caminhar com as próprias pernas. Hoje ele interage, ele fala, ele parece outra criança. Cognitivamente, ele ainda está caminhando. Teve um dia que eu cobre tanto dele que ele me disse: EU TE ODEIOOOOOO!  
(MAITÊ.)

Maitê me levou a refletir a respeito do que faz ou torna um docente bom ou ruim. Maitê é um dos muitos “bons professores” ou “maus professores” por seu autoritarismo, impaciência, rigidez e cobrança exagerada, tanto em relação à aprendizagem quanto aos comportamentos em sala de aula de seus alunos?

A narrativa de Maitê em nossa comunidade elucidada o quanto há uma relação de confiança dela para com o grupo, com o pesquisador de apoio e comigo. Creio que, apesar do pouco tempo de convivência do grupo, a relação foi se solidificando de tal forma que permitiu a Maitê despir-se, expor-se, denunciar seu incômodo, correndo o risco de ser julgada e questionada.

Análise de dados:

Narramos com franqueza quando confiamos, de fato, em alguém, caso contrário, as contribuições podem ser restritas. No entanto, a exibição da professora também se torna uma oportunidade de criar laços, de unir forças àqueles que compartilham de sua profissão. Para Larrosa (2002), a narrativa de Maitê a constrói enquanto “*sujeito da experiência*”, ou seja, o sujeito o qual se permite ser “*ex-posto*”, de maneira que:

É incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “*ex-põe*”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “*ex-põe*”. (LARROSA, 2002, p.24.)

Talvez, a maior dificuldade relacionada à docência está no expor-se diante de si mesmo. O consentimento de si próprio é uma condição necessária à reflexão, e o primeiro movimento para atingi-la é expor-se diante de si mesmo para então, escolher expor-se ou resguardar-se diante do outro. É necessário que haja uma distinção entre expor-se e ser exposto. Estar exposto sem consentimento, ou em um ambiente ameaçador, torna-se um ato

violento, humilhante. Nesse sentido, expor que o aluno a odeia é repleto de significados, os quais acompanham Maitê em sua vida, pois, professores quando falam de si, representam e exemplificam, o que a docência significa para eles.

Quando Maitê diz: “*sou cruel*” e “*cortei as asas dele*”, creio que suas ações para com este aluno, foram baseadas em mitos construídos ao longo de sua profissão: o aluno aprende ficando quieto, sentado etc.. Mitos enunciados repetidas vezes, de forma irrefletida, nos levam a acreditar neles. Prefiro utilizar o termo mito com o objetivo de qualificar um padrão educacional, ou seja, um “*mito educacional*” (ZEN e FREITAS, 2018.)

Certos mitos nos convencem a aceitar uma versão despolitizada de nós mesmos e acabamos por aniquilar nosso senso crítico. Nesse sentido, Tonieto (2007, p. 20) informa-nos que a prática educativa no paradigma-padrão “*como sendo uma transmissão de conhecimentos que ocorre de maneira assimétrica, ou seja, o conhecimento já elaborado é apenas repassado do educador para o educando*”. Elias (2005, p. 78) acrescenta que a “*atenção é voltada ao conhecimento, o qual, por sua vez, é repassado de geração em geração como um princípio certo e inexaurível*”. Nesse modelo de ensino tido como normal, padronizado, o conhecimento é passado e “*os alunos adquirem conhecimentos por intermédio da absorção de informações e de dados sobre assuntos específicos*” (LIPMAN, 2008, p. 29.)

Na visão de Lipman (*id. ibid.*), uma educação que rompa com o paradigma-padrão deve alicerçar-se no paradigma-reflexivo que compreende a educação como “*o resultado da participação em uma comunidade de investigação [...]*”; conseqüentemente alunos e professores serão desafiados a pensar sobre o mundo “*entendido como ‘complexo’, ‘problemático’ e ‘controverso’, o que incita o pensamento crítico sobre seus próprios conhecimentos e suas percepções de mundo*” (TONIETO, 2007, p. 20.)

Ao jogar luz sobre a narrativa de Maitê, realço a complexidade intrínseca a docência. Docência esta, cujos efeitos negativos recaem diretamente ao método como Maitê e tantos outros docentes confrontam sua prática educativa. A postura que assumo é de reforçar que os docentes precisam incitar seus pensamentos críticos e que encontrem um espaço para isto. Espaço para dialogarem a respeito dos modelos institucionais, políticos e econômicos que cooperam para que a educação e a docência sejam ainda mais desqualificadas.

#### 4.2.3. Situação 3: Freire na educação

### Descrição

A rotina escolar apresenta-nos muitas das inquietudes relacionadas às questões sociais, a vida dos alunos, a vida dos docentes etc., a escola pulsa, é viva. Neste ínterim, a escola revela as demandas pedagógicas por quais clama, sendo comum os professores vincularem estas demandas a sensação de estarem atarefados, sozinhos e com baixa auto-estima.

As narrativas expostas neste trabalho são tecidas a partir da Comunidade de Investigação, um método que de maneira singular expõe os atravessamentos do processo de trabalho docente. A Comunidade de Investigação é um ambiente de coletividade, diálogo e investigação. Todavia, ambientes de coletividade fortalecem o companheirismo e outros compartilhamentos na resolução e direcionamento do pensar docente.

### Análise de dados

A próxima abordagem ainda se faz sob a pergunta: mas o que é o filosofar com crianças? O ambiente que se forma em torno da Comunidade de Investigação se fez tão rico em diálogos e questionamentos, que os assuntos não se esgotavam e se retroalimentavam. Dentre as muitas cooperações, novamente destaco a narrativa do professor Pedro:

No Brasil todo mundo acha que irá resolver o problema da educação com o método Paulo Freire. Mas ele não é nenhum pozinho mágico. Nenhum filósofo acredita num pozinho mágico, ao contrário, nenhum filósofo faz filosofia para isso. Mas a filosofia é isso. É fazer filosofia para provocar. É isso que a gente tem que fazer com as nossas crianças, fazer provocações para fazê-los pensar. Mesmo Paulo Freire sendo um cara brilhante, hoje entende-se que o distanciamento de Paulo Freire é necessário quando se deseja fazer críticas a seu trabalho, é saudável! [...] Tenho Paulo Freire como um cara que provocava e continua a provocar a gente até hoje. A pensar nas coisas, mas isso não significa que eu vá concordar com tudo o que ele falou e nem também, achar que ele é uma porcaria como a direita acha. Mas ele é um cara da provocação, ele fez uma provocação muito grande na educação brasileira quando colocou justamente a questão da possibilidade da transformação, o que você tem que pensar e repensar (PEDRO.)

Destaco que os membros desta comunidade não foram incitados a falar de nenhum autor em particular. Porém, dada a relevância de Paulo Freire para a educação, interessei-me no dito por Pedro, visto que este é um grande filósofo, pensador e educador brasileiro, com um legado riquíssimo de estudos que fortalecem a educação nacional e internacional, estudos que nunca se esgotam, e, creio, precisam estar presentes no meio acadêmico. É necessário que seu legado não fique engavetado. Freire é digno de destaque e merece todo nosso reconhecimento.

Observo que eu, como sujeito subjetivo, não pude me fazer ausente em relação à análise da narrativa de Pedro, pois estou impregnada também pelo narrado por ele, narrativa que

me atravessa. Como infere Marques e Satriano (2017, p. 373): “o sujeito está impregnado no narrado”. Isto se dá, ainda na visão dos autores, porque “ambos, narrador e interlocutor, devem compartilhar de sistemas de interpretação capazes de negociação de significados” (*id. ibid.*, p. 263.) Igualmente, para Deleuze (1997, p. 12), “escrever não é contar as próprias lembranças, suas viagens, seus amores e lutos, sonhos e fantasmas”, é similarmente sobrepô-las. É perceber o vivido como uma narrativa que se desenrola de acordo com cada realidade.

Professor Pedro nos informa que nos estudos de Paulo Freire, não iremos encontrar nenhum “*pozinho mágico*”, ou seja, nenhuma fórmula mágica ensinando quais caminhos traçar para se obter uma educação de qualidade. Sendo necessário então, fazer da filosofia um diferencial, “é isso que a gente tem que fazer com as nossas crianças, fazer provocações para fazê-los pensar” (PEDRO.) Freire é desequilibrante e, ao mesmo tempo de uma sensibilidade, escreve e fala de modo: simples, mas não simplório; popular, sem vocábulos complexos. Creio ser uma tentativa de estar acessível a todos os públicos.

Mesmo sendo do meio acadêmico por razões profissionais, dirigiu seus livros-diálogos para o âmbito popular e ímpar da produção de cultura: a oralidade. Marques e Satriano (2017, p.377) explicam que “a narrativa relaciona-se com o resgate do valor da subjetividade, e a subjetividade pode tornar-se conhecimento científico justamente pela dupla dimensão da narração, individual e social”. Por vezes desacreditamos na oralidade, pois, julgamos que apenas a escrita nos possibilita um melhor exame de nossas reflexões, ou seja, a escrita é mais marcada pela neutralidade em relação a acontecimentos vividos. Porém, os diálogos presentes nos livros de Freire são reflexivos, sem qualquer presença de neutralidade e distanciamento social.

O fazer cognitivo não recusa a vida, está cheio dela e exclusivamente nela obtém direção e sentido. O diálogo se constrói com o outro, busca na construção com o outro um dizer vigoroso, afastado de qualquer medo dos princípios gramaticais que por vezes, impedem os processos de criação linguística. Saliento que Freire era um profissional acadêmico, vivia em um ambiente por vezes, excessivamente adverso à oralidade. Quando deixamos de ouvir ou ler Paulo Freire, seguramente deixamos de ter contato com um modo de se inovar como professor envolvido na construção de uma sociedade justa e sem qualquer problema por declarar suas opções políticas.

#### 4.3. CONSCIÊNCIA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Este estudo coloca em foco a argumentação nos discursos de professores do Ensino Fundamental, 1º ciclo, ao fazerem parte da Comunidade de Investigação. Discutiremos a formação docente na perspectiva dos saberes que demarcam a ação destes profissionais.

Efetivamente, estudos que abarcam a formação de professores encontram-se em um universo plural, ou seja, composto por diferentes paradigmas: histórico-cultural, tecnicista, interacionista, fenomenológico, psicanalítico entre outros. Porém, meu objetivo não é problematizar, reedificar ou examinar todos estes paradigmas. Isso extrapolaria o desígnio do terceiro objetivo específico deste estudo que é: verificar o processo de construção docente da consciência de ser professor

#### 4.3.1. Situação 1: Reflexões a partir do diário do professor

##### Descrição

Torna-se necessário falar novamente do uso do diário, pois, entendo que por meio destes os professores teriam a oportunidade de evidenciar seus sucessos, fracassos, sensações e percepções sobre a carreira. Neste trabalho observa-se que a resistência à escrita dos diários encontrava-se no discordar e desconstruir muito do que este grupo de docentes acreditava sobre a própria profissão. O que requer uma tomada de posição, ou seja, mudanças, em tantos aspectos de sua docência. Confio que o diário oportuniza a conversa do docente com ele mesmo, pois conta sua história e expõe como ele experiencia o mundo. Os diários seriam mais um instrumento de reflexão crítica na coleta de dados, cooperando assim com a Comunidade de Investigação.

##### Análise de dados

Interessa-me destacar a questão colaborativa no método de construção de conhecimento que se dá pela reflexão crítica. Em comunidade pode-se evocar o pensamento crítico, para isso, precisamos de uma referência, de algo que promova impulsos e motive a exposição de nossas ideias. O discurso da professora Samanta na comunidade, falando dos desafios da profissão nos permite tal constatação:

Preciso repensar as minhas próprias práticas! Que quando pensamos nossas próprias práticas, é a questão do auto-conhecimento. Às vezes a gente se aliena ao presente, se aliena a realidade por conta de outras coisas, não só do sistema, fechamos os olhos e acabamos naturalizando certas ações (SAMANTA.)

Larrosa (2004, p.59) ressalta que o termo reflexão se origina do latim “*reflectere,*’ significa ‘*virar*’ ou ‘*dar a volta*’, ‘*voltar para trás*’ e também, ‘*jogar ou lançar para trás*’”. Para o autor mencionado, o termo reflexão possui igual sentido de autoconhecimento, de apuração da auto-imagem revelada. Aranha e Martins (2003) explicam que a filosofia é este pensar reflexivo em que o indivíduo raciocina a respeito de sua rotina a fim de compreender seus atos e pensamentos. O que não seria qualquer reflexão, porém, um refletir sobre o próprio pensar; “*pensar o já pensado, voltar para si mesmo e colocar em questão o que já se conhece*” (2003, p. 74.) Ao refletir, o humano passa a ter outra dimensão de si e dos outros.

Viver como professor significa tomar decisões pessoais e individuais constantemente, todavia, sempre pautadas por convenções coletivas, as quais são concebidas por outros profissionais e estatutos institucionais. E, ainda que se exija dos docentes uma capacidade dinâmica e de tomada de decisões, boa parte desse esforço acaba por ser dirigido em busca de solução a problemas de adaptação a regulamentos estabelecidos exteriormente a profissão. Então, somos capazes de deduzir e até afirmar que, apesar do docente não poder precisar a ação educativa, como construção independente, existe a possibilidade de refletir sobre o papel que assume e ocupa na educação. Estas ações reflexivas devem ser compartilhadas no ambiente escolar e em comunidade. Docentes na comunidade investigativa exteriorizam o que pensam. Afirma Lipman (1994): “*revelam os seus valores através do que dizem e do que fazem, seja pela inflexão de voz, gestos ou expressões faciais [...]*” (p. 122.) Assim sendo, a escola é lugar favorável para o desenvolvimento do ato reflexivo e isso se dá por meio da filosofia, pois, é em comunidade que os membros da escola fortalecem seu pensamento e seu entendimento sobre a vida.

#### 4.3.2. Situação 2: Placas com argumentos

##### Descrição

Em nosso quarto encontro, cheguei à escola por volta das 12h30, aguardei o grupo de professores se formar, para efetivar de fato nossa reunião. É necessário que todos os estagiários de Psicologia cheguem às salas dos professores para ficarem com suas turmas e, automaticamente, o grupo ser liberado para que possamos formar a Comunidade de Investigação. Os docentes demoram, pois, por vezes, são convocados à secretaria, direção, coordenação, diretoria, no momento destinado ao nosso encontro.

Enfim, o encontro começa com atraso, por volta das 13h00, não consigo esperar mais e inicio com um grupo de cinco professores. Explico ao grupo que neste dia, algo diferente estaria acontecendo, aponte para algumas placas distribuídas sob a mesa que fica na sala em que os encontros ocorrem. Expliquei-lhes que cada uma das placas descrevia uma atividade mental — de pensamento, ou seja, um contra-argumento a ser utilizado durante nossos diálogos. Eu lançaria uma pergunta, uma pessoa do grupo se posicionaria e quem se sentisse a vontade, teria que pegar uma das placas, mostrá-la a comunidade para em seguida se colocar no debate. As placas estavam sinalizadas com os seguintes argumentos:

- Não concordo com o que você diz, pois;
- Fornecerei um contra exemplo, pois;
- Pode me esclarecer por quê?
- É muito interessante sua ideia, mas você ainda não apresentou uma definição, pois;
- A hipótese que você utilizou fez-me pensar de modo diferente, pois...

Inicio nossa comunidade lançando a primeira reflexão: *“O que é o ser professor?”*

Pedro questiona: *“Essa é fácil! Ser professor...”* (PEDRO.)

Indago-o: *“Não! O que é o SER professor?”* (GRAZIELLY, 42 anos, Pesquisadora Filósofa.)

Flora diz que esta é uma pergunta complicada porque é mais fácil quando se escuta do outro. Eu a questiono: *“ouvir do outro o quê?”* Ela responde: *“o que é ser professor. Se é professor no dia a dia, mas você definir isso”...* (FLORA.)

A Comunidade de Investigação pede para que eu novamente repita a pergunta, parece não entendê-la direito, acredito que um ato confuso entre buscar entender um pouco mais a pergunta que é falar da própria profissão, do papel assumido, da identidade. Repito a pergunta em voz alta e junto a minha pergunta, as vozes de alguns professores ecoam e repetem a pergunta. Um dos momentos mais fortes, edificantes e repleto de significados desta pesquisa. A emoção veio à tona, tentei não demonstrar ao grupo o quanto fiquei atônita. Uma pergunta que parece ser tão simples e que esta comunidade de início, não soube responder.

Pedro, Flora e os demais professores da comunidade que se pronunciaram durante minha pergunta, parecem querer narrar e, através de suas narrativas se adequarem a um campo educativo no qual deveriam estar inseridos, buscam se reconhecer, mas não se reconhecem. Infelizmente, o modo de existência dos professores os reduz as suas representações nos currículos escolares, nos currículos acadêmicos, nos sistemas de formação docente, de como os

responsáveis pelos alunos os idealizam etc.. Sempre uma representação a partir do olhar do outro.

#### Análise de dados

Ainda assim, é necessário investigar o que leva um professor a não identificar-se como tal? Esteve nos ajuda a pensar nesta questão: *“a sociedade parece que deixou de acreditar na Educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação de sua imagem social”* (1992, p. 95.) Igualmente, em sua formação docente e em seu cotidiano profissional *“falta espaço para a reflexão [...] que vise sua mudança ou sua superação”* (MOREIRA, 2005, p.9), isto adequado ao fato de que os cursos de formação, inicial ou continuada, constroem-se a partir de *“rotas alternativas”* (ZEICHNER, 2013), ofertando por vezes, cursos que uniformizem professores, além de direcionamentos pensados para uma *“diplomação rápida”*, pensando nas necessidades do mercado, e não considerando o preparo de professores para a realidade e necessidades da própria profissão.

Tornar-se professor é o resultado de uma série de fatores e decisões, não nos cabe aqui, tentar defini-los. Narrar à profissão relaciona-se a possibilidade, possibilidade de poder descrever que a docência não se configura pelos fracassos escolares. Narrar à profissão é buscar pares. Caracterizar minha e outras tantas identidades marcadas por incômodos oriundos do cotidiano escolar e mesmo assim, não perder a capacidade de lutar por melhoras. Portanto, os docentes necessitam é de um lugar de encontro das diferenças, de pensar e discutir, indagar seu pensar profissional. O fortalecimento da identidade docente acontecerá no movimento das discussões e deslocamento que estas facultam ao pensamento.

#### 4.3.3. Situação 3: O que é ser professor?

##### Descrição

Caracterizei anteriormente, como foi o quarto encontro da Comunidade de Investigação Docente. A situação a ser descrita, ainda resulta da pergunta: *“o que é o ser professor”*?

Neste encontro o grupo foi desafiado a interferir no diálogo por meio de placas, porém, observo que o grupo não as está utilizando. Tomo a atitude de pegar a placa contendo o seguinte argumento: não concordo com o que você diz, pois... uma tentativa de incentivá-los

ao uso. Sempre interfiro muito pouco nos diálogos, procuro mais conduzi-los. Esta minha intromissão foi à tentativa de incentivar a comunidade ao uso das placas.

Intrometo-me nos diálogos de Angelita e Amanda: “*Não concordo com o que dizem Angelita e Amanda, pois creio que a visão de ambas seja muito romântica da profissão. Então, o professor se satisfaz apenas quando há a felicidade do aluno? Este professor não precisa de remuneração pelo que faz*”?

Consigo a atenção do grupo e percebo que a comunidade de professores começa a olhar para as placas e iniciam o uso delas.

Samanta diz que também não concorda com Angelita e Amanda, pois ser professor:

A primeira coisa que temos que levar em consideração, é que é ser humano, nós temos tristezas, nós temos fraquezas, temos angustias e sofremos, sofremos junto com os alunos porque é normal mesmo, passamos por diversos problemas dentro de uma sala de aula que não tem como falar: eu estou distante! Não vivemos em uma bolha, naquele mundinho. Tem um autor, que é o Rubem Alves, ele trás a diferença entre ser professor e ser educador. O educador é ser justamente essa visão mais romântica que a gente tem; já o educador é aquela pessoa que esta ativa, ali. Ele não esta ali por dinheiro, ou só pela questão da profissão, ele está ali pelo compromisso de educar, esse é o ser educador! Daí, quando a gente fala professor educador. O professor é a profissão, é simples assim, só a profissão! É uma coisa mais fria do que ser educador. Aí, é onde entram os dois lados, nós temos os dois lados. O lado educador, que a gente se preocupa que a gente fica triste, que a gente fica com raiva e a gente também... Ah, olha, não estou legal! Aquele aluno... aquela família me trouxe coisas ruins; a escola não está sendo um espaço bom pra mim, então, a gente tem essas angústias, a gente sofre! O professor, o profissional, é mais focado, deixando de lado a emoção. (SAMANTA.)

Análise de dados:

Dizer que não concorda com determinado diálogo é atravessar o outro e deixar-se atravessar. Coletivos docentes são importantes, pois tornam legítimas as questões de angústias de cada um. O conveniente em uma metodologia dialógica é que exista “[...] *um consenso comunitário, que cultive o desenvolvimento do caráter moral e que promova a educação de indivíduos racionais e reflexivos [...].*” (LIPMAN, 1990, p.68.) A escola é onde deveríamos tecer essa rede de discursos coletivos para que assim, possamos reconhecer a docência sob a perspectiva da coletividade que é algo tão humano.

Quando Samanta diferencia o educador do professor seu diálogo é a própria prática reflexiva. Samanta se posiciona como questionadora. Para Freire (1991, p. 58), “*a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática*”. Diante do exposto, não importa saber se há alguma diferença entre os termos utiliza-

dos pela professora Samanta: educador e professor. O destaque está sob o exercício que a docente realiza ao buscar formas alternativas de agir, criar e falar a respeito dos problemas que enfrenta na profissão.

Educadores necessitam entender que falar da profissão e refletir sobre ela é, sobretudo, um ato político, ou seja, é preciso problematizar a educação. Tão mais importante que criticar os educadores ou tentar responsabilizá-los sobre o fracasso escolar, seria refletir sobre a quem interessa essa imagem do professor não reflexivo, isolado e sem identidade própria.

Diante de todo o exposto acima, a título de conclusão deste capítulo, lhes apresentarei um último recorte da narrativa da professora Flora, na qual, de modo dinâmico e dialético, podemos acompanhar as habilidades de pensamento vivenciadas na Comunidade de Investigação docente. Com isto, pretendo demonstrar a importância do processo de construção de conhecimento por meio da reflexão e do diálogo, construção individual e, ao mesmo tempo, coletiva. É inseparável, neste processo, a constituição do sujeito e a formação e conscientização do professor. Descreverei como o conjunto de características das Habilidades de Pensamento lipmanianas se relaciona aos fatos representados.

Antes de confeccionar uma dobradura, Flora ficou atenta para escutar a pesquisadora narrando à alegoria *Das Três Transformações em Assim falava Zaratustra* (NIETZSCHE, 2002). A confecção da dobradura surge a partir de suposições formuladas com base na alegoria. De acordo com Lipman (1995, p. 65-76 *apud* LORIERI, 2018, p. 206) “as habilidades de investigação envolvem as habilidades de observar, perguntar, supor respostas às perguntas (formular hipóteses), buscar comprovações a essas suposições e expor as conclusões às quais se chega”.

Quando a professora relaciona a dobradura do barco a uma cena de um filme que lembrou — *As Aventuras de Pi*, buscou comprovar suas suposições, expondo suas conclusões quando disse que no final das contas, mesmo que o barco afunde, ainda há uma esperança que é a criança. O filme retrata a história de Pi, menino indiano que sobrevive a um naufrago se utilizando de um barco salva vidas. O menino fica perdido no oceano Pacífico e a bordo de seu barco está um tigre de bengala.

Flora, ao ouvir a alegoria que não conhecia, obteve informações novas. Um conhecimento prévio que ela possuía era o de confecção de dobraduras. É da união destes saberes novos e antigos que emergem os argumentos da docente quanto à alegoria *Das Três Transformações*:

Está todo mundo lá no barco, o camelo cansa de suportar tudo, de ser o pacífico, vai e pula do barco, porque ele é desses! Tem o leão, vem à

tempestade e ele pula também! Morre o leão, morre o camelo. Isso são as transformações da vida que a gente vai sofrendo (FLORA.)

Lipman (1995, p. 72) reitera que o *“raciocínio é o processo de ordenar e coordenar aquilo que foi descoberto através da investigação. Implica em descobrir maneiras válidas de ampliar e organizar o que foi descoberto ou inventado enquanto era mantido como verdade”*. Flora buscou afirmar algo que conhecia — a dobradura de papel —, e a relacionou à ideia daquilo que teria de explicar à comunidade. Ou seja, explicar como se deram suas inferências, como formulou a alegoria em seu pensamento. Assim, justificou sua interpretação com a dobradura.

Professora Flora relaciona o conceito de um naufrágio às transformações da vida. Isto é, conceitualiza um fim como promotor de um novo começo, de transformações. Como sugere a própria filosofia de Nietzsche (2018, p. 57): *“o criador sempre destrói”*, ou seja, é preciso haver um fim para que haja novos começos, transformações. Lipman (1995, p. 72) defende que *“o pensamento conceitual envolve relacionar conceitos entre si a fim de formar princípios, critérios, argumentos, explicações”*. Esta formação de conceito, semelhantes aos criados pela professora, é a terceira das habilidades de pensamento proposta por Lipman, pois o pensamento é uma sistematização de ideias ou conceitos.

A tradução é a quarta das habilidades de pensamento que Lipman descreve. Esta se refere à compreensão daquilo que é falado e escrito compondo-se pela atenção e interpretação. Lipman exemplifica que *“tradução implica na transmissão de significados de uma língua ou esquema simbólico, ou modalidade de sentido, para outra, mantendo-os intactos”* (1995, p. 72.) No entanto, a tradução também ocorre quando buscamos dizer, com nossas próprias palavras, ou mesmo, por outros recursos, algo que alguém disse, formulou, narrou etc., mas mantendo igual significado.

A interpretação executada por Flora da alegoria, através da dobradura de papel do barco é significativa, representa um pensamento organizado, coerente, conciso, pois ela buscou interpretar criticamente, a história ouvida e ainda assim, garantiu sua essência. Traduzir é dialogar, uma mega habilidade. Fortalecer a capacidade de interpretação é indispensável, bem como todas as habilidades implicadas na formação de conceitos. As habilidades de pensamento, especialmente nos diálogos investigativos, são pré-requisitos para o desenvolvimento do pensar.

Lipman (1991, p. 57-59) indica alguns atributos de uso do repertório básico das habilidades que as convertem de *“ordem superior”*. O pensamento de ordem superior é o pensamento de cuidado, porém, também acontece de acordo com dois princípios, a verdade e

o significado, unindo o pensamento crítico ao pensamento criativo. O pensamento crítico envolve o raciocínio, o julgamento crítico, a inventividade e a criatividade, o pensamento criativo sobrepõe a criatividade, o talento artístico do mesmo modo que abrange o julgamento crítico. As habilidades cognitivas também são empregues de uma maneira "superior", quando estruturadas nas "mega habilidades" (LIPMAN, 1991:57.) As habilidades se interligam, para que aconteçam as operações de raciocínio, de investigação, de formação de conceitos e de tradução, ou seja, para que o processo de pensar se realize.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Muitas crianças que às vezes têm um rendimento menor em sala de aula acabam tendo rendimento maior dentro dessa comunidade com a filosofia. Isso eu acho muito interessante. Coisas que as crianças não conseguem expressar escrevendo, mas que na fala, isso acaba acontecendo. Tem alunos que às vezes não conseguem fazer uma produção textual, mas que aprendem por meio de uma oratória maravilhosa com ajuda da filosofia. Fico surpresa quando os vejo participando. A filosofia para eles, pelo menos, é a possibilidade de discutir o que eles estão até trabalhando em sala de aula. Assim, acho que dá para trabalhar, eu acho não, tenho certeza que dá para trabalhar porque eu já vi isso com os meus alunos, principalmente levando pelo sentido da possibilidade do que eles estão precisando trabalhar naquele momento, pois quando Pedro falou que é contraditório a filosofia sendo liberdade e a escola sendo o lugar de doutrinação, eu não acredito. Liberdade a filosofia te dá, te dá a possibilidade de debater a própria questão do que é a liberdade dentro do espaço da escola. (HELOÍSA.)

É com esta magnífica narrativa que gostaria de abrir o capítulo final deste estudo. Professora Heloísa nos fala da experiência vivida por ela e por sua turma ao participarem de uma comunidade de investigação para crianças. Esta comunidade se constituiu a partir da Oficina de Filosofia do Ensino Fundamental, Projeto de Extensão Universitária do curso de Pedagogia da UFRRJ, coordenado e idealizado pela professora Liliane Sanchez. Eis que neste relato podemos observar o que o filosofar na Comunidade de Investigação é capaz de proporcionar aos seus participantes, a descrição é muito rica e esclarecedora. Reafirmo que é neste filosofar que acredito, pelo qual me encanto e procuro encantar.

Acredito que a educação brasileira hoje necessita de uma transformação de pensamento coletivo libertador, em que cada indivíduo, desde sua entrada na instituição escolar, aprecie e presencie o questionar, o hábito dos porquês, o desenvolver suas habilidades de pensamento, o encantar-se com o filosofar e o livre pensar - todos surgidos a partir do respeito entre educador e educando.

Assim, como tantos outros professores, acredito no ensino de qualidade, pautado no respeito mútuo, que seja passível a colaborar no desenvolvimento humano, no projetar

aprendentes e ensinantes a patamares elevados e às possibilidades educacionais, psicológicas e humanizadas que deverá objetivar uma educação inovadora, crítica, transgressora, socializadora, respeitosa e pensante. Como pensante considero a própria reflexão crítica.

A filosofia muito tem a contribuir com a escola pensante, a escola questionadora que reflete sobre sua própria missão e o papel de todos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. A aprendizagem na instituição escolar não se resume à memorização dos conteúdos, mas na base para a criação de um Estado forte, humano e solidário.

Ao me debruçar sobre o material empírico deste estudo, a partir dos diálogos dos docentes, fui seduzida por ideias que implicavam em minha própria constituição como professora. Acabei por questionar sob a posição que tenho ocupado como sujeito da minha história docente. No transcorrer do mestrado busquei ocupar a posição de pesquisadora, por isso, me afastei e procurei lançar olhares de desconfiança a assuntos naturalizados pelo campo pedagógico. Por vezes, deixei de me reconhecer. O conteúdo empírico aqui investigado levou-me a analisar e problematizar certas verdades narradas pela comunidade, com as quais também eu concordava.

Outras versões de mim mesma me foram apresentadas, porém, sem o abandonando total de minhas versões anteriores. Algumas particularidades que marcaram minha vida acadêmica, de pesquisadora, agora passaram também a me constituir como mulher, mãe, estudante, professora. Pelas narrativas do outro consegui me enxergar e o certo é que também, nestes últimos dois anos, mudei, levo comigo muito de minha orientadora, da comunidade e de outros pesquisadores. Esta dissertação é marcada por rupturas e continuidades.

Cada sujeito tem uma maneira única de ser e estar docente, as narrativas desta comunidade referem-se há um tempo e espaço, que faz com que estes dez professores caracterizem problemas educacionais parecidos, mas os encare de forma ímpar. Mesmo sendo a pesquisadora e em certos momentos tentando me manter neutra, pude me enxergar em muitas das experiências compartilhadas. Efetivamente, há uma trama onde as histórias se unem e acabam por se misturar, por serem pulsantes, vivas: possuem cores, cheiros, risos, lágrimas, enfim, são humanizadas.

Esta pesquisa testemunha a edificação de um estudo sério, comprometido com a educação e que ainda não havia sido concretizado com docentes. Partiu de muitas de minhas inquietações e insatisfações como professora, o que me levou buscar no meio acadêmico a orientação de que necessitava para leituras de obras que me respondessem algumas perguntas.

Dificuldades para uma apropriada organização do ensino de filosofia no Ensino Médio e Fundamental se fazem presentes na educação brasileira, a começar por sua agregação ao

trabalho pedagógico escolar até o estabelecimento de um currículo a ser desenvolvido. Propostas como “Escola sem Partido” manifestam despreparo e afronta pela história do conhecimento científico e filosófico. No âmbito das ciências humanas e da filosofia se conhece, dentre outras coisas, a pluralidade de posicionamentos e de ponto de vistas a respeito do mundo. O pensar ou vertente epistemológica não deveriam ser negados aos estudantes. O receio com possíveis ou presumidas condutas doutrinadoras de docentes necessitaria ser objeto de uma maior atuação e de estímulo do trabalho escolar e não, de coação a ação docente.

Julgo oportuno retomar ao desenho inicial desta pesquisa realizado sob o objetivo geral de investigar as habilidades de pensamento de professores, participantes de uma Comunidade de Investigação. Para melhor compreendermos esse objetivo, torna-se válido destacar que o programa de Lipman “Filosofia para Crianças” fundamenta-se sobre a ideia de que o desenvolvimento da habilidade de pensar é o principal objetivo da educação que valoriza a reflexão, dado que pensar bem sugere usar as habilidades cognitivas em toda a sua capacidade, pois, pensar bem resulta no agir bem. O desenvolvimento das habilidades do pensamento é essencial na formação da autonomia do pensar crítico dos professores.

Desenvolver e fortalecer as Habilidades de Pensamento nesta Comunidade de Investigação instigou nos docentes o espírito crítico, os levou a rebater ideias vinculadas ao senso comum, possibilitando-os a produzir análises racionais a respeito de algo, ou seja, estimulou em cada um deles a reflexão sobre ideias mal fundamentadas, que possuem fortes apelos emocionais e perceptuais. De acordo com Sharp (1999), *“uma Comunidade de Investigação enfatiza o raciocínio social, dialógico e contextual. Raciocínio este não divorciado do corpo nem das emoções.”* (p.47.) Refletir de maneira crítica sobre o pensamento é desenvolver uma metacognição. O que responde ao primeiro dos objetivos específicos da pesquisa: *a) Identificar o processo de produção de pensamento sobre o próprio pensamento de professores participantes de uma Comunidade de Investigação.*

A metacognição estimula conhecermos quais são os limites do nosso pensamento. O constante exame do pensamento orienta a atitude autocorretiva, característica do pensamento crítico. O aperfeiçoamento dos métodos e procedimentos de raciocínio é um procedimento pedagógico necessário e importante, pois, docentes dotados de espírito crítico provavelmente resistirão a doutrinações.

Habilidades do pensamento crítico necessitam ser fortalecidas a partir das Comunidades de Investigação. O pensamento crítico é importante para vida de qualquer pessoa, sendo de extrema relevância que as escolas e universidades empreguem esforços em

atividades educacionais que promovam a cultura do pensamento. A Comunidade de Investigação formada a partir deste estudo pôde problematizar em meio a tantas discussões, o seu pensar sobre o pensar nos saberes docente e o seu pensar sobre suas trajetórias profissionais. Entender como são estimulados e produzidos os saberes dos professores no cotidiano de suas práticas pedagógicas é analisar suas histórias através das experiências. Desta forma, concluo que as narrativas geraram significados e a partir delas surgiram argumentações que abriram espaço para o diálogo entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa, caracterizando o segundo objetivo específico deste estudo: *b) Investigar marcas narrativas docentes que apontam o habitus de ser e estar na docência.*

O diálogo deve revelar a dimensão subjetiva da educação, saber compreender as reações internas do outro e entender o raciocínio como inseparável do corpo e das emoções. Enfim é interessante que os professores possam praticar o movimento dialógico na Comunidade de Investigação, pois a investigação filosófica possui caráter dialógico que coopera no desenvolvimento das Habilidades do Pensamento. Ao ser questionada como seria uma educação em que todos praticassem o comportamento autocorretivo do diálogo autêntico, encontrado nas comunidades dialógicas, Sharp (1999) chega à seguinte conclusão:

Mesmo no nível mais mundano das vidas diárias das pessoas comuns, as implicações de se tratar o diálogo seriamente seriam profundas. Conflitos, problemas e rivalidades não desapareceriam magicamente, mas no mínimo as pessoas teriam meios e a motivação para lidar com eles. (SHARP, 1999,p. 66.)

Com suporte nas palavras de Sharp, fica claro o valor de um diálogo ético. Dialogar de igual para igual, seguindo o caráter autocorretivo é a chave para construir a Comunidade de Investigação. Com relação ao desenvolvimento da parte ética dialógica, evidenciamos ser fundamental a reciprocidade. Cada indivíduo é conduzido e estimulado pelos seus próprios interesses e desejos, até dado momento. Porém, o desenvolvimento ético e a educação ética devem estimular os indivíduos a se sentirem bem consigo mesmos. Assim, se habituarão aos diálogos autênticos, pelo qual poderão crescer e acrescentar na vida de outrem.

O dialogar é uma metodologia de ensino, ou seja, é a principal forma de relação entre os seres humanos, assim como expuseram Lipman e Paulo Freire. Dialogar é permitir ao outro, liberdade, é um ato de amor ao próximo. No diálogo convivemos com ensinamentos de ética, cidadania e respeito ao próximo. Refletir passa primeiro pelo diálogo. Portanto, é necessário que o diálogo ocorra de maneira autêntica, pois mais do que falar e pensar, é preciso ouvir ao próximo.

As narrativas colaboraram para esta pesquisa por proverem reflexões sobre a docência. Utilizadas como instrumentos, os diálogos apresentaram à pesquisadora situações e explicações a respeito do ser docente, em consonância com o terceiro e último objetivo específico deste trabalho: *c) verificar o processo de construção docente da consciência de ser professor*. Quando os professores foram incentivados a dialogarem sobre si para os outros e sobre a experiência pedagógica que possuíam com os educandos, produziram pensamentos a respeito do SER professor.

Alicerçado nas definições sociológicas de Bourdieu, o conceito de *habitus* desenvolvido nesta dissertação permitiu reflexões sobre as relações entre o *habitus* e o fazer docente. Considerando a riqueza explicativa do conceito de *habitus* para averiguar e entender os conteúdos dos discursos provenientes das entrevistas, é necessário reconhecer que a prática pedagógica dos professores é atravessada pelo *habitus* de ser professor. A julgar o conceito de *habitus* como princípio inconsciente de ação, percepção e reflexão e possibilitador das práticas que podem ser objetivamente reguladas e regulares sem ser produto de obediência de regras (BOURDIEU, 1994, p. 15), é mister perceber que as experiências, os saberes e os conhecimentos que os professores, manifestam e agregam como legítimos incorporados ao longo de sua trajetória docente tornam-se *habitus*, ou seja, uma maneira do professor ser, pensar e agir no mundo e em sua prática profissional.

Nesta pesquisa o docente é visto como agente reflexivo, que busca respostas a problemas reais e complexos com liberdade e autonomia profissional. Liberdade esta, de indagar sua formação, sua profissão e os mecanismos de poder institucionais que interfiram diretamente e indiretamente em seu trabalho. Considera-se o docente como agente de transformação; uma espécie de desafiador epistemológico.

Narrando fatos marcantes de suas experiências profissionais estes docentes tiveram a oportunidade de vivenciar situações que colaboraram com o fortalecimento da identidade professoral, resgataram vivências e experiências, gerando sentido para os profissionais que são, de como se percebem no mundo para os outros, e principalmente, para eles mesmos. O exercício do diálogo é uma possibilidade para que nós, docentes, consigamos nos perceber como heróis de nossa própria história.

Sendo assim, considera-se a experiência docente rica e intensa. Nesta comunidade, os diálogos pronunciaram a não conformidade, ou seja, o silenciar-se diante do despotismo, de políticas públicas que em suas ações, arruinam a possibilidade de formação, profissão e trabalho docentes. Os diálogos docentes se fizeram vozes coletivas, buscaram subverter, por

suas reflexões a dominância de uma lógica social silenciadora, que os culpa pela incompetência e pelo fracasso escolar.

A aprendizagem que me fica, entre tantas outras, é a urgência de experimentarmos, nos espaços escolares, a constituição de novas comunidades. Este lugar de se dialogar, narrar às experiências e angústias, de poder viver o exercício da palavra, o exercício da autoria de nossas falas e pensamentos. A atividade educativa atravessa todos os níveis de nossas vidas e da sociedade e, ao lançarmos um olhar a respeito do papel do professor em toda essa engrenagem, temos que ter em mente não mais o conceito de formação de sujeitos capacitados a atenderem os requisitos do mercado. Denota compreender que a educação é um processo de construção, edificado por ações reflexivas realizadas por sujeitos conscientes de seu papel social, que traz em si a consciência do agir e buscar por mudanças.

Este estudo é a escrita de um caminho que chegou a determinado limite, não com significado de término, mas no sentido de um tempo cronológico que marca a hora de parar.

Entre persistências e rupturas, o tema docência não se esgota, há muitos desequilíbrios, reflexões e problematizações acerca da constituição da docência e seus saberes. Assim sendo, esta dissertação não tem a pretensão de encerrar este diálogo que merece novos olhares lançados, uma vez que sua verdadeira intenção foi tê-la instigado no cenário da atividade docente.

## REFERÊNCIA

ALMEIDA, S. F. C. de; PAULO, T. S. **Formação de professores: desenvolvimento pessoal e aperfeiçoamento profissional:** apontamentos para uma reflexão necessária. *In:* FREITAS, G. de (org.); MARIZ, R. S. (org.); CUNHA FILHO, J. L. (org.). Educação superior: princípios, finalidades do ensino e formação continuada de professores. Brasília: Universa Universa: Liber Livro, 2010.

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando:** Introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 2003.

ASPIS, R. L.; GALLO, S. **Ensinar filosofia:** um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BELIERI, C. M.; SFORNI, M. S.F. O ensino de filosofia na atual LDB e nas Orientações Curriculares do Ensino Médio: uma tensão entre conteúdo escolar e o desenvolvimento humano. **Revista do NESEF**, [S.l.], v. 1, n. 1, ago. 2017. p. 23-36. ISSN 2317-1332. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/neseef/article/view/54407>>. Acesso em: 06 mai. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/neseef.v1i1.54407>.

BLANSKI, D. **A articulação dos saberes docentes no processo de formação dos acadêmicos do curso de pedagogia da Ufmg/ie/nead:** os seminários temáticos como *locus* de possibilidades. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp044289.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2019.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades do campo. *In:* BOURDIEU, P. **Questões de sociologia.** Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. Esboço da teoria da prática. *In:* ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu/Sociologia.** Coleção Grandes Cientistas Sociais. Trad. Paula Monteiro. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB.** Brasília, DF, 1961.

\_\_\_\_\_. LEI nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1971.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm). Acesso em 11 nov. 2017

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998a.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998b

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Vol. IV, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

CARDOSO, B. **Práticas de linguagem oral e escrita na Educação Infantil**. São Paulo: Anzol, 2012.

CARNEIRO, T. M. **Filosofia com Crianças: Injustiça**. 2013. Disponível em: <[http://filosofiacritica.wordpress.com/2013/11/20/filosofia-com-criancas\\_injustica/](http://filosofiacritica.wordpress.com/2013/11/20/filosofia-com-criancas_injustica/)>. Acesso em 07 nov. 2017.

CHABRIS, C. F.; SIMONS, D. **The invisible gorilla: and other ways our intuitions deceive us**. New York: Crown, 2010.

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1999.

COSTA, M. V. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, M. V. (org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** 2.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

CRUZ, V. & FONSECA, V. (2002). **Educação Cognitiva e Aprendizagem**. Porto: Porto Editora.

DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DERRIDA, J. **Du droit à laphilosophie**. Paris: Galilée, 1990, 668 p.

DINIS, C. M. dos S. J. **O que é a filosofia para crianças: programa de Mathew Lipman**. Dissertação. Mestrado em Filosofia-Ética e Política. Orientador: Prof. Doutor José António Domingues Universidade da Beira Interior Artes e Letras. Covilhã, outubro de 2011. Disponível em: <[https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1319/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Carlos%20Dinis.pdf](https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1319/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Carlos%20Dinis.pdf)>. Acesso em: 23 mai. 2018.

ELIAS, G., P. **Matthew Lipman e a filosofia pra crianças**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1287/1/GIZELE%20GERALDA%20PARREIRA%20ELIAS.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2019.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: Edusc, 1995. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia.

FAVARETTO, C. F. Sobre o ensino de Filosofia. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 97-102, jan./jun. 1993.

FÁVERO, A. A.; CEPPAS, F.; GONTIJO, P. E.; GALLO, S.; KOHAN, W.O. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v24n64/22830.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2018.

FINO, C. N. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v.14, n.2, p.273-291, 2001.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, A. L. S; ZEN, L. H. D. **O professor inovador: mitos sobre a docência contemporânea**. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA SOBRE O ENVOLVIMENTO ESTUDANTIL, 2018, Porto Alegre. *Anais eletrônicos...* Porto Alegre: PUCRS, 2018. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/250.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2019.

GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GARCIA, M. M. A. **A função pastoral-disciplinar das pedagogias críticas**. Porto Alegre: UFRG, 2000. 155 f. Tese Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21383/000737054.pdf.txt;jsessionid=0D00E2959CFCAD8A57681762905F08BD?sequence=2>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

GELAMO, R. P. O ensino de filosofia no Brasil: um breve olhar sobre algumas das principais tendências no debate entre os anos de 1934 a 2008. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v.24, n.48, p. 331-350, jul./ dez. 2010. ISSN 0102-6801. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/7973/5086>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

GÓMEZ, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOODSON, I. A. construção social do currículo. **Educa. Currículo**: 3. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, Portugal, 1997.

KAHNEMAN, D. **Rápido e devagar**: duas formas de pensar. Rio de Janeiro: Objetiva: 2012.

KOHAN, W. O. **Filosofia para crianças**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

\_\_\_\_\_. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LARROSA, J. B. Notas sobre Narrativa e Identidade. In: ABRAHÃO, M. H. B. (org) **A Aventura (Auto) Biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n. 19, p. 20-28. ISSN 1413-2478.

LIMA, W. M. **O ensino da filosofia no ensino médio:** problematizando a cidadania e a formação docente. *Revista Debates em Educação* – ISSN 2175-6600. Maceió, Vol. 2, nº 4, Jul/Dez, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/562/295>>. Acesso em: 16 mai.2019.

LIPMAN, M. **Natasha:** diálogos Vygotskianos; trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002 [1997].

\_\_\_\_\_. **O Pensar na Educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008 [1995].

\_\_\_\_\_. **A filosofia vai à escola;** tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. (Novas buscas em educação; v.39), São Paulo: Summus, 1990.

\_\_\_\_\_; SHARP, M.; OSCAYAN, F. **La filosofía en el aula.** Madrid: La Torre, 2014.

\_\_\_\_\_; SHARP, M. **Comunidade de Investigação e o raciocínio crítico.** Coleção Pensar. São Paulo: CBFC, 1995.

LORIERI, M. A. Filosofia e Educação: um entendimento possível desta relação. **Revista Filosofia Ciência e Vida**, São Paulo: Editora Escala, ano IV, ed. 54, p. 45 – 51, dez. 2010. Disponível em: <[http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_3\\_2/1\\_rev\\_n6\\_marcos\\_2.pdf](http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_3_2/1_rev_n6_marcos_2.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Filosofia no ensino fundamental.** – São Paulo: Cortez, 2002. – Coleção Docência em Formação.

MARQUES, V.; SATTRIANO, C. R.; SILVA, E. L. Análise Narrativa Dialógica Emancipatória Em Diálogo Com Análise Narrativa, De Conteúdo E De Discurso. **Valore.** Volta Redonda, RJ: FaSF, no prelo (2019).

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação e Sociedade.** Campinas-SP, n.79, 2002.

\_\_\_\_\_. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. *In:* VEIGA, Ilma P. A.; NAVES, Marisa L. P. (Orgs.). **Currículo e Avaliação na Educação Superior.** Araraquara-SP: Junqueira e Marin, 2005.

NIETZSCHE, F. W. **Assim falou Zaratustra:** um livro para todos e para ninguém. Tradução, notas e prefácio Paulo César de Souza. — 1ª ed. — São Paulo: Companhia de Bolso, 2018.

NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000.

\_\_\_\_\_. (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal: Don Quixote, 1997.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, V. M. de; SATRIANO, C. R. Narrativa, subjetivação e enunciação: reflexões teórico-metodológicas emancipatórias. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.20, n.42, p. 257-282, mai./ago.2014.

PEREIRA, J.A.; MEDEIROS NETO, J. A possibilidade do ensino de filosofia para criança: uma abordagem a partir do pensamento de Matthew Lipman. **UNOPAR. Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 10, n 1, p. 61-68, Jun. 2009. Disponível em: <<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article/view/877/840>> Acesso em: 04 de jun. 2018.

Piaget, J. (1967). **Seis estudos de Psicologia** (M. A. M. D'Amorim & P. S. L. Silva, Trans.). Rio de Janeiro: Forense. (Original publicado em 1964)

PIVATTO, W. SILVA, S. de C. R. O papel da oralidade sob a perspectiva vygotskiana: breve revisão teórica e apresentação de iniciativas para valorização da oralidade. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 11, n. 2, p. 113-123, 2014. ISSN 1983-0882. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/viewFile/914/645>>. Acesso em 05 abr. 2019.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722003000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000100011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 11 abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000100011>.

SAGAN, C. **O mundo assombrado pelos demônios**: a ciência vista como uma vela no escuro. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SEGUNDO, F. G. **O ensino da filosofia para crianças**: Matthew Lipman e a perspectiva da educação emancipatória na formação de sujeitos autônomos. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 29 de março de 2017. 113 p. Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/23411/1/FelintoGadelhaSegundo\\_DISSERT.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/23411/1/FelintoGadelhaSegundo_DISSERT.pdf)>. Acesso em: 18 de mai. 2019.

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

SIEGEL, H. **Education reason**: Rationality, critical thinking and education. Nova York, Routledge, 1988.

SILVA, C. Y. Introdução à edição brasileira. In LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. Novas buscas em educação; v.39, São Paulo: Summus, 1990.

SHERMER, M. **Cérebro & crença**: de fantasmas e deuses à política e às conspirações – como nosso cérebro constrói nossas crenças e as transforma em verdades. São Paulo: JSN Editora, 2012.

SILVEIRA, R. J. T. **A filosofia vai à escola?**: contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. São Paulo: Autores associados, 2001.

\_\_\_\_\_. GOTO, R. [org.]. **Filosofar é preciso. Filosofia no Ensino Médio** – Temas, problemas e propostas. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

TONIETO, C. A prática dialógica na comunidade de investigação: possibilidades de uma educação para o pensar. **Anais**. II Seminário Nacional de Filosofia e Educação, 2006. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/002e1.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

TRIPP, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466.

VYGOTSKY, L. S. 2007. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

ZEICHNER, K. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

## APÊNDICE 1 TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
 INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA-PPGPSI

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, \_\_\_\_\_  
 (nome completo do (a) docente ou estagiário (a) maior que 18 anos), CPF  
 \_\_\_\_\_, e-mail \_\_\_\_\_,  
 telefone \_\_\_\_\_ estou sendo convidado (a) como voluntário (a) a  
 participar da pesquisa abaixo. Este documento esclarece-me sobre a pesquisa que segue as  
 orientações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Esta pesquisa atende aos  
 princípios da autonomia (respeito à dignidade da pessoa humana), beneficência  
 (acompanhamento e assistência necessários para a realização da pesquisa e situações  
 decorrentes da mesma, máximo de benefícios e mínimo de riscos e danos), não maleficência  
 (danos previstos serão evitados e controlados, assistência imediata e integral e indenização  
 diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa são garantidos) e justiça e equidade  
 (relevância social e garantias iguais aos participantes da mesma). Caso eu concorde com  
 minha participação, a assinatura ao final deste documento atestará esta minha decisão. Este  
 documento está em duas vias, uma delas é minha e a outra é do pesquisador responsável.

Título da Pesquisa:

**HABILIDADES DE PENSAMENTO NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO  
 DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES**

Nome do (a) Pesquisador (a): Grazielly Candida Sabadin Adão

Nome do (a) Orientador (a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Valéria Marques de Oliveira

1. **Natureza da pesquisa:** O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa cujo tema é HABILIDADES DE PENSAMENTO NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES, sob coordenação de Grazielly Candida Sabadin Adão, e-mail: grazycasadao@yahoo.com.br, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Valéria Marques de Oliveira, e-mail: valeriamarques@ufrj.br, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), tem como finalidade observar e analisar os modos de fazer-sentir-conhecer dos profissionais docentes da educação básica sobre a Educação para o pensar e, de como os(as) professores(as) convidados(a) a participar de uma Comunidade de Investigação Docente se comportam. Justifica-se esta dissertação a partir da necessidade de conhecer o pensamento docente sobre a relação entre conhecer e pensar. Utilizar-se-á a vivência na comunidade de investigação para obtenção dos dados necessários aos resultados, o processo investigativo ocorrerá a partir de cinco encontros com os docentes, sujeitos da pesquisa, com aproximadamente duas horas de duração. A fonte de coleta de dados será realizada a partir de rodas de diálogos estabelecidos na Comunidade de Investigação Docente; com registro através de: gravação em áudio e diários de campo do pesquisador e dos docentes.
2. **Participantes da pesquisa:** Os sujeitos participantes da pesquisa são professores da Ensino Fundamental, primeiro ciclo. Usaremos nomes fictícios para os participantes, a fim de garantirmos o cuidado e o sigilo eticamente necessários. O número de participantes dependerá de algumas variáveis, como por exemplo: disponibilidade, interesse em participar, concordância com o método, entre outras. Todavia, mediante o tempo da pesquisa, a expectativa será de envolver aproximadamente dez docentes e alguns de seus estagiários, maiores de 18 anos.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo você permitirá que a pesquisadora Grazielly Candida Sabadin Adão, utilize as suas narrativas para alcançar os objetivos deste projeto de pesquisa, sempre atendendo as exigências do Código de Ética da UFRRJ e do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo, penalidade ou perda de benefícios para você. -Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa na universidade.
4. **Sobre os encontros:** Os encontros da Comunidade de Investigação Docente serão às terças feiras, de 13h às 15h. Os encontros serão em grupo, dentro da instituição escolar CAIC Paulo Dacorso Filho, Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil, com autorização da direção da escola.
5. **Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. O design da pesquisa monitora e controla os riscos, prejuízos, desconfortos ou lesões que podem ser provocados pela pesquisa para deixá-los mínimos, mas caso haja qualquer situação, menor que seja, mesmo que de desconforto ou constrangimento, a pesquisa poderá ser interrompida e o participante terá a garantia de indenização, se for o caso. Cabe ressaltar que o método utilizado será desenvolvido de modo a não comprometer a integridade física ou psíquica dos colaboradores. Todavia, caso haja alguma situação desta natureza, ambas as pesquisadoras oferecerão apoio, acompanhamento e/ou assistência psicoló-

gica através de encontros presenciais, ou outra ação profissional referente à necessidade percebida e/ou demandada.

6. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento dos dados plenos. A pesquisadora irá tratar a identidade dos envolvidos com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos serão apresentados na instituição e permanecerão confidenciais. O nome do participante e o material que indique a sua participação não serão liberados sem a permissão do participante.
7. **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo resulte em informações importantes sobre a problemática investigada, para que possamos entender cada vez mais e melhor as questões relativas à atividade docente. Assim, pretende-se que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir não apenas à UFRRJ, mas às demais instituições de ensino.
8. **Pagamento:** Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, Eu \_\_\_\_\_ (nome completo do (a) docente ou estagiária maior que 18 anos), CPF \_\_\_\_\_, e-mail \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse e possibilidade em participar da pesquisa e declaro que recebi cópia de consentimento livre e esclarecido. Tive a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas, e concordo em participar desse estudo e sua posterior divulgação.

Seropédica, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

**Pesquisadora: Grazielly Candida Sabadin Adão**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Valéria Marques de Oliveira**

**APÊNDICE 2****DECLARAÇÃO**

Declaramos para os devidos fins, que o projeto de pesquisa intitulado, HABILIDADES DE PENSAMENTO NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES, matrícula PPGPSI 2017232629, a ser desenvolvido pela mestranda Grazielly Candida Sabadin Adão sob a orientação da Profª. Drª. Valéria Marques de Oliveira irá cumprir todas as exigências contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Seropédica – RJ, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Profª. Drª. Valéria Marques de Oliveira

\_\_\_\_\_  
Mestranda Grazielly Candida Sabadin Adão

**APÊNDICE 3****PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGPSI  
MESTRADO EM PSICOLOGIA****TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaro em nome da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) Seropédica, ter conhecimento do Projeto de Pesquisa intitulado HABILIDADES DE PENSAMENTO NA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES, matrícula PPGPSI 2017232629, de autoria da acadêmica Grazielly Candida Sabadin Adão, do curso de Pós-Graduação Mestrado em Psicologia, orientado pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Valéria Marques de Oliveira, dando-lhe consentimento para realizar o trabalho de coleta de dados referente à pesquisa supracitada, junto ao corpo discente desta universidade, através de entrevistas individuais e da oficina “Não falem por nós, temos voz”, conforme apresentado no projeto. Ressaltando-se o sigilo da identidade dos participantes.

Estamos também cientes e concordamos com a publicação dos resultados encontrados, sendo obrigatório citar na publicação o nome da UFRRJ como local da realização da pesquisa.

Seropédica – RJ, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

## ANEXO

## ALEGORIA: DAS TRÊS TRANSFORMAÇÕES

Fonte: Os discursos de Zaratustra In Nietzsche. Assim falava Zaratustra, 2002.

Nietzsche diz que o homem pode passar por três metamorfoses: a do burro, a do leão e a da criança. O burro é aquele que diz “sim” ao que está dado: ele aceita, passivamente, os valores estabelecidos. Sua forma de aceitação é “dar as costas” para carregar. É assim que o burro se sente “útil”: carregando o peso que em suas costas colocaram. Todos nascemos mais ou menos burros, pois carregamos, desde a escola, os valores de um mundo que já achamos pronto, dado.

O leão pode nascer do burro quando este sofre uma metamorfose, aprendendo a dizer “Não”. Ninguém sobe no dorso de um leão ... O leão vê em tudo uma jaula onde querem prendê-lo, mesmo no amor e na amizade. O leão é ferozmente crítico e cético, imaginando que ser potente é negar. O leão pode mais do que o burro, porém é incapaz de criar, pois para criar é preciso crer. E o leão em nada crê. O leão imagina que crer é ser como o burro que ele já foi.

Do leão pode surgir nova metamorfose: a criança, aquela que redescobre a força do “Sim”. Pois o Sim da criança não é como o sim alienado do burro. O Sim da criança sobreviveu ao não do leão, o incorporou como crítica, porém vai além dele, tornando-se afirmação de uma potência criativa.

A criança não carrega como o burro; nem ruge e ameaça como o leão. Ela libertou-se de todo peso, corre e dança, e há nela uma força mais poderosa que a dos dentes e garras. O burro é refém dos valores do presente que o esmaga e aliena; já o leão nasceu quando este presente virou passado que o leão não quer mais que se repita. Mas a criança é, ao mesmo tempo, metamorfose no presente e libertação do passado em razão de uma crença ativa no futuro, uma “linha de fuga”, como criação de novos valores. Não se trata de otimismo ou esperança: “Só podemos destruir sendo criadores.”