

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

ORDILEI DE JESUS FERREIRA

**A COMUNIDADE INVESTIGATIVA DE LIPMAN E OS DESAFIOS DO ENSINO DE
FILOSOFIA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL
CORAÇÃO DE JESUS EM CAJARI-MA**

**SÃO LUÍS – MA
2025**

ORDILEI DE JESUS FERREIRA

**A COMUNIDADE INVESTIGATIVA DE LIPMAN E OS DESAFIOS DO ENSINO DE
FILOSOFIA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL
CORAÇÃO DE JESUS EM CAJARI-MA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*,
ofertado pela Universidade Federal do
Maranhão como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Alexandre Baptista Jordão.

SÃO LUÍS – MA

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Ferreira, Ordilei de Jesus.

A COMUNIDADE INVESTIGATIVA DE LIPMAN E OS DESAFIOS DO
ENSINO DE FILOSOFIA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA
ESCOLA MUNICIPAL CORAÇÃO DE JESUS EM CAJARI-MA / Ordilei
de Jesus Ferreira. - 2025.

102 f.

Orientador(a): Dr Alexandre Jordão Baptista.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch,
Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2025.

1. Ensino Fundamental; Comunidade Investigativa;
Ensino de Filosofia. 2. Matthew Lipman; Aluno; Educação.
3. Ensino de Filosofia. I. Baptista, Dr Alexandre
Jordão. II. Título.

ORDILEI DE JESUS FERREIRA

**A COMUNIDADE INVESTIGATIVA DE LIPMAN E OS DESAFIOS DO ENSINO DE
FILOSOFIA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL
CORAÇÃO DE JESUS EM CAJARI-MA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Programa de Pós-
graduação *em Filosofia*, ofertado pela
Universidade Federal do Maranhão como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Filosofia.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Baptista Jordão

Profa. Dra. Marly Cutrim de Menezes

Profa.Dra. Deysielle Costa das Chagas

Visto do Coordenador: Prof. Dr.

**SÃO LUÍS – MA
2025**

Dedico este trabalho aos que se empenham em compreender, por meio da filosofia, os desafios e complexidades que envolvem a economia e a educação. A todos que acreditam que o pensamento crítico e reflexivo é essencial para a construção de soluções que promovam o desenvolvimento socioeconômico e educacional do país. Que este estudo inspire novos olhares e contribuições para transformar a realidade social através do saber filosófico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, ao meu grande Deus, soberano e eterno, fonte inesgotável de sabedoria e força. Reconheço que todo o sucesso alcançado e o conhecimento adquirido não são frutos apenas de esforço pessoal, mas dons concedidos por Ele, que guiou meus passos e fortaleceu minha jornada.

Minha gratidão também vai aos amigos e colegas da querida turma 2023/2025, com quem compartilhei momentos de aprendizado e convivência que ficarão na memória.

A minha mãe, luta e amor incondicional, meu respeito e reconhecimento. Ao meu pai, que *in memoriam*, continua sendo uma luz silenciosa que me orienta.

Agradeço com reverência ao meu orientador, Prof. Dr. Alexandre Baptista Jordão. Sua orientação firme e sábia foi essencial para concluir este percurso. Cada conselho e palavra foram faróis que iluminaram meu caminho.

Estendo meus agradecimentos aos professores que marcaram minha formação: Dr. Helder, Dr. Fernandes, Dr. Acildo, Dr. Plínio, Dr. Almir, Dra. Olília e Dra. Marlí, mestres que verdadeiramente possuem o dom do ensino

À minha esposa e aos meus filhos (Paulo, Daniel, Samuel e Ingryd), vocês são tudo para mim. Sem vocês, não haveria força nem razão. Foram meu porto seguro nas tempestades, abrigo nas noites de dúvida e combustível dos meus sonhos. Cada sacrifício, cada momento difícil, foi por e para vocês. O amor, paciência e esperança que me deram mantiveram minha caminhada firme, mesmo quando fraquejava. Esta vitória é nossa, pois vocês deram sentido a tudo.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro concedido para a realização deste trabalho. O incentivo da CAPES foi fundamental para que este percurso se concretizasse. Muito obrigado!

*“A mente que se abre a uma nova ideia jamais
voltará ao seu tamanho original”.*

Albert Einstein.

RESUMO

Matthew Lipman foi um filósofo e educador norte-americano reconhecido por desenvolver o Programa Filosofia para Crianças, criando a metodologia da Comunidade Investigativa, em que os alunos, por meio de diálogos e debates em grupo, exploram questões filosóficas, aprendendo a argumentar e a construir conhecimentos de forma colaborativa. O objetivo deste trabalho é explorar como a Comunidade Investigativa de Lipman pode desenvolver o pensamento crítico e reflexivo dos alunos do 6º ano, promovendo um aprendizado cooperativo, interligando a filosofia com outras disciplinas e tornando o ensino filosófico mais acessível e envolvente. Assim, o processo adotado contempla o desenvolvimento e aplicação de uma sequência didática embasada nos pressupostos da Comunidade Investigativa de Lipman. Conclui-se que o ensino de filosofia, inspirado pelos princípios de Matthew Lipman, abre caminhos para que os alunos explorem questões morais, éticas e sociais de forma cooperativa e integral, por meio de exercícios práticos e discussões orientadas.

Palavras-chave: Matthew Lipman; Aluno; Educação; Ensino Fundamental; Comunidade Investigativa; Ensino de Filosofia.

ABSTRACT

Matthew Lipman was an American philosopher and educator recognized for developing the Philosophy for Children program, creating the Community of Inquiry methodology, in which students, through group dialogues and debates, explore philosophical questions, learning to argue and construct knowledge collaboratively. The objective of this work is to explore how Lipman's Community of Inquiry can develop critical and reflective thinking in sixth-grade students, promoting cooperative learning, connecting philosophy with other disciplines, and making philosophical teaching more accessible and engaging. Thus, the adopted process involves the development and implementation of a teaching sequence based on the premises of Lipman's Community of Inquiry. It is concluded that philosophy teaching, inspired by Matthew Lipman's principles, opens pathways for students to explore moral, ethical, and social issues cooperatively and comprehensively, through practical exercises and guided discussions.

Keywords: Matthew Lipman; Student; Education; Elementary School; Inquiry Community; Philosophy Teaching.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

NOVELAS	56
Quadro 1 e 2	64
Quadro 3	69

LISTA IMAGENS

IMAGENS - Intervenção75

IMAGENS - Intervenção76

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICOS 1 e 2 – Resultado dos questionários	79
---	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBFC	Colegiado Brasileiro de Filosofia com Crianças
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PFPC	Programa de Filosófica para Crianças
PEE	Plano Estadual de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	22
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO MARANHÃO	22
1.1 O ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA MUNICIPAL CORAÇÃO DE JESUS EM CAJARI/MA	24
1.2. OS DESAFIOS DO ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA MUNICIPAL CORAÇÃO DE JESUS.....	27
CAPÍTULO II	30
2. MATTHEW LIPMAN E O PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS (PFpC) 30	
2.1 CONHECENDO O PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE MATTHEW LIPMAN	30
2.2 A CHEGADA DOS MÉTODOS DO PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NO BRASIL.	42
2.3 O ENSINO DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DE MATTHEW LIPMAN	44
CAPÍTULO III	48
3. A COMUNIDADE INVESTIGATIVA DE LIPMAN	48
3.1 OS INSTRUMENTOS DA COMUNIDADE INVESTIGATIVA DE MATTHEW LIPMAN	52
3.2. COMO SUPERAR OS DESAFIOS DO ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA MUNICIPAL CORAÇÃO DE JESUS A PARTIR DE MATTHEW LIPMAN	58
CAPÍTULO IV	62
4. PRODUTO EDUCACIONAL.....	62
4.1. SEQUÊNCIA DIDÁTICA	70
4.2. NOVELA ARI DOS TELES	73
RESULTADO E ANÁLISE DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
APÊNDICE A	89
TEXTO A - ERRO COMO PARTE DO PROCESSO DE APRENDER	89
APÊNDICE B	91

TEXTO B - NEM TODA REGRA SERVE PARA TUDO: APRENDER A PENSAR COM LÓGICA	91
APÊNDICE C	95
TEXTO C - PENSAR SOBRE O PENSAR.....	95
ANEXO A - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA.....	101

INTRODUÇÃO

A filosofia, como disciplina educacional, tem sido alvo de debates e discussões sobre a sua inserção nos currículos escolares, especialmente no nível do ensino fundamental. O presente estudo se propõe a analisar a implementação da Comunidade Investigativa de Matthew Lipman como ferramenta pedagógica para o ensino de filosofia no 6º ano do ensino fundamental na Escola Municipal Coração de Jesus, localizada em Cajari/MA.

A escolha desse tema se justifica pela relevância e complexidade do ensino de filosofia para alunos dessa faixa etária, bem como pela necessidade de se investigar estratégias que possam contribuir para a superação dos desafios enfrentados nesse contexto. Além disso, a abordagem de Lipman (1995, p. 45), que tem como foco o desenvolvimento do pensamento crítico e ético por meio de diálogos filosóficos, se mostra especialmente adequada para o público estudado.

O ensino de filosofia no 6º ano do Ensino Fundamental representa um desafio, pois os alunos estão em transição entre a infância e a adolescência, geralmente com idades entre 11 e 12 anos, e alguns com 13, seja por iniciarem a escolarização mais tarde ou por reprovações. Nessa fase, a compreensão de conceitos abstratos e a reflexão sobre questões complexas ainda estão em construção, exigindo abordagens que dialoguem com o seu desenvolvimento cognitivo e social. Nesse sentido, a escolha da Comunidade Investigativa de Lipman (1995, p. 23), como abordagem pedagógica se mostra como uma alternativa promissora, uma vez que promove a participação ativa dos alunos, estimula a reflexão e o debate e permite a construção coletiva do conhecimento.

Dessa forma, o presente estudo visa contribuir para a reflexão sobre o papel da filosofia no ensino fundamental, bem como para a investigação de práticas pedagógicas que possam favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico e ético dos alunos. Além disso, busca-se identificar os desafios específicos enfrentados no contexto da Escola Municipal Coração de Jesus, em Cajari/MA, e propor estratégias que possam contribuir para a melhoria do ensino de filosofia nesse contexto específico.

Ao considerarmos a importância do ensino de filosofia no 6º ano do ensino fundamental, bem como a aplicação da Comunidade Investigativa de Lipman como ferramenta pedagógica, nos deparamos com uma série de desafios que precisam ser

enfrentados. Diante desse cenário, surge a seguinte questão problema: de que forma a implementação da Comunidade Investigativa de Lipman pode contribuir para superar os desafios do ensino de filosofia no 6º ano do ensino fundamental na Escola Municipal Coração de Jesus em Cajari/MA?

A análise desse questionamento torna-se fundamental diante das peculiaridades do ensino de filosofia para alunos dessa faixa etária, uma vez que, nesse período, os estudantes estão em fase de construção de sua identidade, de desenvolvimento de habilidades cognitivas mais abstratas e, por conseguinte, com a necessidade de compreensão de conceitos filosóficos complexos. Diante disso, é preciso investigar como a abordagem proposta por Lipman pode atuar como um instrumento eficaz para a superação desses desafios, levando em consideração o contexto específico da Escola Municipal Coração de Jesus em Cajari/MA.

Além disso, faz-se necessário compreender os desafios específicos enfrentados no contexto dessa escola, tais como a compreensão e aceitação da disciplina pelos alunos e pela comunidade educacional, o acesso a materiais didáticos adequados e a formação dos professores, entre outros aspectos relevantes. O ensino de filosofia no Ensino Fundamental ainda enfrenta resistência, tanto pela ideia de que a disciplina não tem utilidade prática para essa faixa etária, quanto pelo desconhecimento dos alunos em relação aos métodos filosóficos de questionamento, análise e argumentação. Soma-se a isso o preconceito ainda presente contra a própria filosofia, vista por alguns como algo distante ou desnecessário para crianças e adolescentes. Outro obstáculo é a escassez de materiais didáticos que tornem o conteúdo mais acessível e interessante. Além disso, muitos professores não tiveram oportunidade de se aprofundar em estratégias específicas para trabalhar a filosofia nesse nível de ensino, o que dificulta ainda mais o desenvolvimento de práticas eficazes em sala de aula.

Diante desse cenário, a investigação aprofundada da aplicação da Comunidade Investigativa de Lipman se mostra como um caminho promissor para o enfrentamento desses desafios, tendo em vista sua ênfase na participação ativa dos alunos, no estímulo à reflexão e ao debate, bem como na construção coletiva do conhecimento. A metodologia proposta por Lipman se fundamenta na ideia de que o ensino de filosofia deve ser experiencial e colaborativo, permitindo que os estudantes desenvolvam sua capacidade de pensar criticamente, argumentar e compreender

diferentes perspectivas, o que pode gerar impactos positivos tanto na formação intelectual dos alunos quanto na aceitação da disciplina pela comunidade escolar.

Com base no que foi apresentado e considerando o desafio do ensino de filosofia no ensino fundamental, levantamos algumas hipóteses a respeito do potencial da Comunidade Investigativa de Lipman como ferramenta pedagógica para superar tais desafios.

Acredita-se, em primeiro lugar, que a aplicação da Comunidade Investigativa de Lipman pode auxiliar na compreensão e aceitação da disciplina pelos alunos e pela comunidade educacional. Frequentemente, os estudantes do ensino fundamental apresentam resistência inicial à filosofia por considerá-la abstrata ou distante de suas realidades. Além disso, há outros fatores que alimentam essa resistência, como o preconceito que desvaloriza a filosofia em relação a outras disciplinas, a falta de conexão entre os temas abordados e o cotidiano dos alunos, a dificuldade de compreensão provocada por uma linguagem excessivamente teórica e, ainda, o desconhecimento do papel formativo que a filosofia pode desempenhar no desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes.

No entanto, ao serem inseridos em um ambiente investigativo que os estimule a refletir sobre temas do seu cotidiano e a participar ativamente do processo de construção do conhecimento, essa percepção pode ser modificada. A abordagem dialógica e questionadora da Comunidade Investigativa cria um espaço seguro para que os alunos expressem suas ideias, escutem diferentes pontos de vista e desenvolvam suas habilidades argumentativas de maneira natural e envolvente. Além disso, essa metodologia pode contribuir para a desmistificação da filosofia entre familiares e educadores, demonstrando sua relevância para o desenvolvimento intelectual e crítico dos estudantes.

Em segundo lugar, a Comunidade Investigativa de Lipman pode contribuir para a superação das dificuldades relacionadas ao acesso a materiais didáticos adequados. A falta de materiais específicos para o ensino de filosofia no fundamental muitas vezes resulta na adaptação de conteúdos originalmente pensados para o ensino médio, o que pode dificultar a compreensão por parte dos alunos. A abordagem investigativa permite a utilização de diferentes recursos e estratégias para tornar o ensino de filosofia mais acessível e envolvente, incentivando o uso de textos filosóficos simplificados, histórias, metáforas, debates, registros colaborativos e produções autorais dos próprios estudantes. O método lipmaniano, por exemplo,

conta com materiais específicos, como as novelas filosóficas, criadas especialmente para despertar o pensamento crítico e estimular o diálogo entre os alunos. Dessa forma, o aprendizado se torna mais significativo e adaptado às necessidades e à realidade dos estudantes, promovendo um ensino mais dinâmico e participativo

Considera-se, em terceiro lugar, que a Comunidade Investigativa de Lipman pode atuar como um meio para qualificar a formação dos professores, promovendo uma abordagem mais dialógica e reflexiva no ensino de filosofia. A implementação dessa metodologia demanda que o professor assuma um papel de mediador do conhecimento, incentivando os alunos a formular perguntas, levantar hipóteses e construir coletivamente respostas, em vez de simplesmente transmitir informações de forma expositiva. Esse processo não apenas fortalece a autonomia intelectual dos alunos, mas também enriquece a prática pedagógica dos docentes, que passam a desenvolver novas estratégias de ensino mais interativas e investigativas. Além disso, a formação continuada dos professores para a aplicação dessa abordagem pode contribuir para a construção de um ambiente escolar mais propício à valorização da filosofia, favorecendo sua integração com outras áreas do conhecimento e ampliando seu impacto no desenvolvimento dos estudantes

Por fim, a Comunidade Investigativa de Lipman pode contribuir para a formação de cidadãos mais críticos, éticos e reflexivos desde a tenra idade. Ao propiciar um espaço para o exercício do pensamento autônomo e para a reflexão sobre questões éticas e morais, o ensino de filosofia a partir da metodologia de Lipman (1995, p. 45) pode colaborar para a formação integral dos estudantes, fomentando valores e atitudes fundamentais para a convivência social e para o exercício da cidadania.

Portanto, levando em conta estas hipóteses, a presente pesquisa busca investigar de que forma a Comunidade Investigativa de Lipman pode se constituir como uma alternativa eficaz para enfrentar os desafios do ensino de filosofia no 6º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Coração de Jesus, em Cajari/MA, promovendo um ensino mais reflexivo, participativo e significativo para os alunos. Neste cenário, o presente estudo visa alcançar os seguintes objetivos:

1º Analisar como a Comunidade Investigativa de Lipman pode criar um ambiente de aprendizagem cooperativo e participativo, estimulando o diálogo e a reflexão entre os estudantes, de forma a fomentar a construção coletiva do conhecimento filosófico.

2º Investigar de que maneira a aplicação da Comunidade Investigativa de Lipman pode contribuir para a superação das dificuldades relacionadas ao acesso a materiais didáticos adequados, garantindo que o ensino de filosofia no ensino fundamental seja mais acessível e envolvente.

3º Avaliar de que forma a Comunidade Investigativa de Lipman pode qualificar a formação dos professores, promovendo uma abordagem pedagógica mais dialógica e reflexiva, fortalecendo a autonomia intelectual dos alunos e enriquecendo a prática docente

4º Investigar como a Comunidade Investigativa de Lipman pode contribuir para a redução da resistência dos alunos em relação ao ensino de filosofia, favorecendo uma compreensão mais profunda e significativa dos conceitos filosóficos e incentivando uma aceitação mais ampla da disciplina no contexto escolar.

Como já frisei anteriormente, o ensino de Filosofia nos anos iniciais do Ensino fundamental apresenta desafios que precisam ser enfrentados para garantir uma aprendizagem mais significativa. A dificuldade em engajar os alunos, as limitações dos métodos tradicionais e a carência de estratégias que estimulem o pensamento crítico desde cedo são alguns dos principais obstáculos observados.

Diante desse cenário, torna-se essencial buscar abordagens pedagógicas inovadoras que favoreçam o desenvolvimento do raciocínio filosófico desde os primeiros anos da educação formal.

Nesse contexto, investiga-se a Comunidade Investigativa de Lipman como uma das alternativas para superar tais dificuldades, tendo como espaço de aplicação a Escola Municipal Coração de Jesus, em Cajari/MA, sem desconsiderar outras possibilidades que também possam contribuir para esse objetivo.

Como já foi destacado, é essencial adotar uma abordagem que respeite o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, incentivando a curiosidade e o pensamento crítico. A Comunidade Investigativa de Lipman, ao valorizar o diálogo e as vivências dos estudantes, promove não apenas habilidades cognitivas, mas também atitudes éticas e reflexivas. Em resumo, a pesquisa se justifica pela necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas no ensino de Filosofia.

Portanto, a presente pesquisa adotará uma abordagem metodológica de cunho bibliográfico, com ênfase na revisão de literatura que aborde temáticas relacionadas à Comunidade Investigativa de Lipman e aos desafios do ensino de Filosofia no 6º

ano do ensino fundamental. A revisão bibliográfica será conduzida de forma criteriosa, buscando obras de referência e artigos científicos que abordem os fundamentos teóricos da proposta pedagógica de Lipman, bem como estudos que discutam estratégias didáticas e práticas educativas voltadas para a introdução da filosofia no ensino fundamental.

Para fundamentar a pesquisa, serão consultados textos de filósofos e educadores que abordem conceitos centrais da filosofia para crianças, tais como raciocínio crítico, diálogo, ética e cidadania, bem como publicações que tratem da importância e dos desafios do ensino de filosofia para crianças do 6º ano. Essas referências servirão de base para a escolha de abordagens e estratégias pedagógicas adequadas às necessidades educacionais dos alunos.

Paralelamente à pesquisa bibliográfica, a metodologia contemplará o desenvolvimento e aplicação de uma sequência didática embasada nos pressupostos da Comunidade Investigativa de Lipman. A sequência didática consistirá em um conjunto de atividades e materiais estruturados de forma planejada e articulada, visando estimular a participação ativa dos estudantes, promover a reflexão filosófica e fomentar a construção coletiva do conhecimento. Para tanto, serão elaboradas atividades, questionamentos e propostas temáticas que favoreçam a prática do diálogo, a argumentação, a reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

A etapa de aplicação da sequência didática ocorrerá na Escola Municipal Coração de Jesus em Cajari/MA, envolvendo a participação de professores e estudantes do 6º ano, sob supervisão e assistência dos pesquisadores responsáveis. A coleta de dados será realizada por meio de observações participativas, registros de campo, questionários e entrevistas semiestruturadas, visando analisar a percepção dos alunos, professores e gestores escolares sobre a aplicação da Comunidade Investigativa de Lipman e os impactos no ensino de Filosofia nesse nível de ensino.

Ademais, a pesquisa contemplará a análise qualitativa dos resultados obtidos, visando identificar os desafios enfrentados e as potencialidades da Comunidade Investigativa de Lipman no contexto do ensino de Filosofia para o 6º ano do ensino fundamental, bem como propor diretrizes e recomendações para uma prática pedagógica mais significativa e eficaz nesse contexto específico.

Dessa forma, o presente estudo visa contribuir para a reflexão sobre o papel da filosofia no ensino fundamental, bem como para a investigação de práticas

pedagógicas que possam favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico e ético dos alunos. Além disso, busca-se identificar os desafios específicos enfrentados no contexto escolar, e propor estratégias que possam contribuir para a melhoria do ensino de filosofia nesse contexto específico.

Por fim, a presente pesquisa tem como objetivo principal fornecer subsídios teóricos e práticos para o aprimoramento do ensino de filosofia no ensino fundamental, contribuindo para a formação integral dos alunos e para a construção de uma sociedade mais crítica, reflexiva e ética. Para alcançar tal propósito, o trabalho está organizado em quatro capítulos que se complementam, proporcionando uma compreensão ampla tanto do contexto educacional quanto das propostas pedagógicas adotadas.

O Capítulo 1 apresenta a contextualização do ensino de filosofia no Maranhão, destacando os principais aspectos socioeconômicos, culturais e políticos que impactam a realidade educacional do estado. São analisados fatores como o baixo IDH, as desigualdades sociais e as dificuldades de acesso à educação de qualidade, além da diversidade cultural maranhense, que pode ser um ponto de apoio para a construção de um ensino de filosofia mais contextualizado e significativo.

No Capítulo 2, o foco recai sobre Matthew Lipman e o Programa Filosofia para Crianças (PFpC). São discutidas as bases teóricas e metodológicas dessa proposta, que busca incentivar o pensamento crítico e a reflexão filosófica desde a infância. O capítulo também aborda o papel de pesquisadores como Walter Kohan e Cirino na ampliação dessa discussão no Brasil, evidenciando a relevância do PFpC como uma ferramenta capaz de transformar a sala de aula em um espaço de diálogo, ética e cidadania.

O Capítulo 3 aprofunda a proposta da Comunidade Investigativa de Lipman, uma metodologia fundamentada no diálogo, no questionamento e na construção coletiva do conhecimento. Por meio de histórias filosóficas, como as novelas criadas por Lipman, os alunos são provocados a investigar, argumentar e refletir sobre temas complexos, desenvolvendo habilidades como empatia, respeito às diferenças e autonomia intelectual.

Por fim, o Capítulo 4 apresenta o produto educacional elaborado para esta pesquisa, constituído por uma sequência didática aplicada ao 6º ano da Escola Municipal Coração de Jesus, em Cajari/MA. Baseada na novela filosófica *Ari dos Teles* e no Seminário Socrático, a proposta pedagógica busca estimular o pensamento

crítico e investigativo dos estudantes, promovendo o diálogo e a formação de uma comunidade de investigação. As atividades foram planejadas de acordo com a realidade social e estrutural da escola, com o intuito de tornar o ensino de filosofia mais acessível, reflexivo e transformador.

CAPÍTULO I

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO MARANHÃO

O Maranhão, Estado situado na região Nordeste do Brasil, possui uma rica diversidade cultural e histórica, que se reflete na complexidade de sua realidade educacional, incluindo o ensino de filosofia. O cenário educacional maranhense apresenta desafios e oportunidades influenciados por diversos aspectos socioeconômicos, culturais e políticos que permeiam o Estado (Bitencourt *et. al.*, 2019, p .157). A seguir, destaca-se alguns desses aspectos:

Em 2022, a população do Maranhão foi estimada em aproximadamente 7 milhões de habitantes¹, e entre os desafios, destacam-se o baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,631, a renda per capita de cerca de R\$ 1.190,00 e a alta porcentagem da população, cerca de 30%, vivendo abaixo da linha da pobreza. A densidade demográfica é de aproximadamente 20,56 habitantes por km², o que evidencia a diversidade e as desigualdades sociais que afetam o acesso à educação e a qualidade de vida dos maranhenses.

Culturalmente, o Maranhão é conhecido por suas manifestações artísticas, como o bumba-meu-boi, o tambor de crioula e o cacuriá, que refletem a influência das tradições africanas e indígenas.

Politicamente, o estado enfrenta desafios relacionados à governança e à gestão dos recursos públicos, o que impacta diretamente na oferta e qualidade dos serviços educacionais. Esses fatores culturais e políticos, aliados às questões socioeconômicas, compõem um cenário que requer estratégias específicas para o aprimoramento do ensino de filosofia e, conseqüentemente, da educação como um todo.

Diante desse cenário, o ensino de filosofia no Maranhão demanda uma análise abrangente, considerando não apenas as diretrizes curriculares e a prática pedagógica, mas também os aspectos socioculturais que influenciam a formação dos estudantes e a atuação dos educadores. No âmbito das políticas educacionais, o ensino de filosofia no Maranhão tem sido alvo de debates e reformulações,

¹ De acordo IBGE com o último censo de 2022, a população é de 6.776.699 pessoas, com uma densidade demográfica de 20,56 habitantes por quilômetro quadrado.

especialmente no que diz respeito à sua obrigatoriedade e à forma como é incluído no currículo escolar (Soares; Junior, 2018, p. 08).

A implementação da filosofia no ensino fundamental e médio, embora prevista nas diretrizes nacionais, enfrenta desafios locais no Maranhão, como a escassez de recursos didáticos e a dificuldade de inserção efetiva da disciplina no cotidiano escolar. Não há obrigatoriedade legal para o ensino de filosofia no ensino fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não preveem filosofia como disciplina obrigatória para essa etapa inicial, restringindo sua exigência ao ensino médio. Além disso, a realidade sociocultural maranhense, marcada por uma forte herança cultural africana e indígena, influencia diretamente as abordagens e conteúdos desenvolvidos no ensino de filosofia

Aspectos como a pluralidade cultural, a desigualdade social e a luta por direitos são temas presentes na realidade maranhense, o que gera a necessidade de uma filosofia que esteja conectada com a realidade local, dialogando com a diversidade de cosmovisões e experiências presentes na sociedade. Ademais, a história intelectual do Maranhão, permeada por pensadores, movimentos e escolas de pensamento que marcaram a produção filosófica e educacional no estado, representa um legado a ser considerado na contextualização do ensino de filosofia (Figueiredo, 2020, p. 05).

O resgate e a valorização da produção intelectual local, aliado ao diálogo com correntes filosóficas universais, contribuem para uma formação mais integral e significativa dos estudantes maranhenses, assim como para a construção de uma identidade filosófica própria. Nesse sentido, a contextualização do ensino de filosofia no Maranhão demanda uma reflexão profunda sobre os desafios e potencialidades locais, alinhando-se com as demandas e especificidades da comunidade educacional e da sociedade em geral (Silva; Neto, 2020, p. 29).

A articulação entre as políticas educacionais, a formação docente, a produção de materiais didáticos contextualizados e a valorização da diversidade cultural são elementos essenciais para a efetivação de uma prática pedagógica em filosofia que seja relevante, inclusiva e transformadora no contexto maranhense.

1.1 O ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA MUNICIPAL CORAÇÃO DE JESUS EM CAJARI/MA

A Escola de Educação Básica E.M. Coração de Jesus foi oficialmente fundada em 10 de março de 1983, durante a gestão do Prefeito Domingos do Nascimento Almeida. Desde o início de suas atividades, a escola atendeu a uma turma de 47 alunos, refletindo o começo de um importante projeto educacional na comunidade. No entanto, é importante ressaltar que, naquele momento, o quadro de servidores da instituição era bastante reduzido, o que limitava as atividades e o funcionamento da escola. Somente em 1998, após um período de crescimento e desenvolvimento, foi nomeado o primeiro diretor escolar da referida escola, marcando um passo significativo na estruturação e na administração da E.M. Coração de Jesus.

A instituição oferece educação infantil, ensino fundamental anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e ensino fundamental anos finais (do 6º ao 9º ano). Sua finalidade é desenvolver no educando a formação indispensável para o exercício da cidadania, proporcionando meios e condições intelectuais para o progresso no trabalho e na continuidade dos estudos. Além disso, busca prepará-lo para fazer escolhas conscientes, inclusive quanto ao engajamento em movimentos sociais ou nas diversas demandas da sociedade.

A Escola de Educação Básica - E.M Coração de Jesus está localizada na Rua principal no povoado “Ladeira” S/N, Zona Rural, Cajari-MA, à 13 km da sede para o povoado; mantida pelo município e administrada pela Secretaria de Educação (SEMED). A cidade, de acordo com o último censo do IBGE, possui cerca de 16.412 habitantes, com uma área territorial de 662,066 km² e no povoado onde a escola está localizada residem cerca de 230 famílias aproximadamente. Cajari, uma das 30 cidades mais pobres do Brasil, enfrenta sérios desafios socioeconômicos. A renda per capita é de aproximadamente R\$ 522,00, e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,546, indicando baixo desenvolvimento em saúde, educação e renda.

Localizada em uma região do interior do Maranhão, Cajari enfrenta, além dos desafios já mencionados, outros relacionados ao período de cheias, quando grande parte da área fica alagada. Nesse contexto, muitos alunos dependem do auxílio da prefeitura e do governo federal para o transporte até a escola, utilizando embarcações como canoas e barcos, além de ônibus e motos. A maioria dos alunos vem de famílias com baixo poder aquisitivo, ressaltando a importância de políticas públicas que

garantam o acesso à educação e a mobilidade dos estudantes, contribuindo para um futuro melhor para as novas gerações.

De acordo com o último Censo Escolar, a instituição conta com 280 alunos matriculados. O corpo docente é composto por 6 professores efetivos e 8 professores contratados em caráter temporário, que atuam de forma comprometida com a formação integral dos estudantes.

A equipe diretiva é formada por um Diretor e um Assessor de Direção, responsáveis pela gestão administrativa e pedagógica da escola. No apoio operacional, a instituição conta com cinco funcionários dedicados à limpeza e à alimentação escolar, além de três agentes de portaria que garantem a segurança e o controle de acesso ao ambiente escolar.

Em relação à infraestrutura, a escola dispõe de 5 salas de aula, todas equipadas com ar-condicionado e ventiladores, oferecendo mais conforto térmico aos alunos e professores. Conta ainda com dois banheiros, uma cantina, uma secretaria e uma cozinha, compondo um ambiente adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e para o bem-estar da comunidade escolar.

Como frisei anteriormente, a escola está localizada em uma região muito humilde e só apresenta essa estrutura graças aos investimentos realizados nos últimos quatro anos, período em que foi contemplada pelo “Programa Caixa Escolar” um recurso do governo federal destinado tanto para custeio quanto para capital. Esse apoio foi fundamental para a aquisição de materiais como mesas, cadeiras, armários, materiais de limpeza, aparelhos de ar-condicionado, forro, pintura, entre outros itens indispensáveis para o funcionamento e a constante melhoria do ambiente escolar.

O ensino de Filosofia na Escola Municipal Coração de Jesus, traz consigo desafios e oportunidades próprios do cenário educativo local. Para compreender adequadamente a inserção e a relevância da Filosofia nessa instituição, é necessário considerar diversos aspectos, desde a concepção do currículo escolar até a formação e atuação dos professores, bem como a realidade sociocultural dos alunos.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola tem ficado um pouco abaixo das metas projetadas nos últimos anos. Em 2021, os anos iniciais alcançaram um IDEB de 4,2, enquanto os anos finais registraram um índice de 3,6.

Em um primeiro momento, a inserção da Filosofia no contexto da Escola Municipal Coração de Jesus deve ser analisada sob a perspectiva das políticas educacionais. Isso envolve não apenas a presença do componente curricular no

currículo escolar, mas também o impacto das diretrizes curriculares e a disponibilidade de recursos necessários para o ensino-aprendizagem da Filosofia.

No Maranhão, é fundamental considerar como as políticas estaduais de educação influenciam tanto a oferta quanto a abordagem desses componentes curriculares, de modo a atender às necessidades específicas da comunidade escolar. No caso específico do município, mesmo que o ensino de Filosofia não seja obrigatório no Ensino Fundamental, a realidade local tem favorecido sua inserção no currículo de forma alternada com o Ensino Religioso. Assim, em determinados anos, os alunos recebem aulas de Filosofia, enquanto em outros, têm acesso ao Ensino Religioso, o que contribui para ampliar o repertório formativo dos estudantes, valorizando o pensamento crítico e o respeito à diversidade cultural e religiosa.

As políticas educacionais também abrangem a avaliação de desempenho escolar, que monitora o progresso dos alunos e das instituições, permitindo identificar áreas que necessitam de mais atenção e recursos. É essencial que essas políticas se alinhem às demandas específicas das comunidades, promovendo um ambiente de aprendizado que valorize a diversidade e o desenvolvimento integral dos estudantes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Estadual de Educação (PEE) estabelecem orientações importantes para a qualificação do ensino. Além disso, programas de formação continuada asseguram que os professores estejam atualizados e capacitados para enfrentar os desafios pedagógicos. Iniciativas voltadas à inclusão educacional reforçam esse compromisso, buscando garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições sociais ou culturais.

No caso específico do município, mesmo que o ensino de Filosofia não seja obrigatório no Ensino Fundamental, a realidade local tem favorecido sua inserção no currículo de forma alternada com o Ensino Religioso. Assim, em determinados anos, os alunos recebem aulas de Filosofia, enquanto em outros, têm acesso ao Ensino Religioso, o que contribui para ampliar o repertório formativo dos estudantes, valorizando o pensamento crítico e o respeito à diversidade cultural e religiosa.

Outro ponto relevante é a realidade sociocultural do município de Cajari e seu impacto no ensino de Filosofia. A Escola Municipal Coração de Jesus está situada em um povoado quilombola, onde as tradições africanas, como o tambor de criola e o bumba meu boi, são fundamentais para a identidade local. A maioria dos alunos é negra, o que enriquece a diversidade cultural presente na escola. Para que o ensino

de Filosofia seja significativo, é essencial considerar os valores e tradições dessa comunidade, abordando temas que ressoem com a realidade dos estudantes, promovendo debates que integrem suas perspectivas e experiências. Valorizando as tradições quilombolas e as raízes culturais dos alunos, o ensino de Filosofia pode se tornar uma ferramenta poderosa para fortalecer sua identidade e promover uma educação mais inclusiva e contextualizada.

Diante desses aspectos, compreende-se que o ensino de Filosofia na Escola Municipal Coração de Jesus em Cajari/MA é um tema que demanda um olhar abrangente e sensível, que considere tanto as políticas educacionais quanto a realidade específica da comunidade escolar. A adoção da abordagem da comunidade investigativa, na qual alunos e professores dialogam, questionam e constroem conhecimentos coletivamente, potencializa essa integração. Dessa forma, contribui-se para a construção de uma prática pedagógica em Filosofia que seja relevante, acessível e enriquecedora para os alunos, inserindo-os de forma crítica e reflexiva no mundo contemporâneo.

1.2. OS DESAFIOS DO ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA MUNICIPAL CORAÇÃO DE JESUS

O ensino de Filosofia na Escola Municipal Coração de Jesus, localizada em Cajari, no Maranhão, enfrenta diversos desafios específicos que precisam ser abordados e superados para garantir uma educação filosófica de qualidade aos alunos. Entre os principais desafios, destaca-se a falta de materiais didáticos adequados, que dificulta a elaboração de aulas contextualizadas e atrativas, limitando o acesso dos estudantes a conteúdos significativos e atualizados. Outro desafio importante está relacionado ao currículo, que precisa ser adaptado para contemplar as necessidades dos alunos e estar em sintonia com as diretrizes educacionais e o contexto local da escola. Além disso, a relação com a comunidade demanda atenção, sendo necessário estreitar os laços entre a escola e as famílias, promovendo o entendimento do valor da Filosofia como ferramenta para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes. Por fim, a motivação dos alunos constitui um desafio constante, exigindo estratégias inovadoras e contextualizadas que despertem o interesse pela disciplina, tornando-a mais acessível e envolvente.

Em meio a esse cenário, é inegável que professores bem capacitados exercerão um verdadeiro papel transformador no ensino desse componente. São eles que, munidos de conhecimento, sensibilidade e compromisso, podem romper as barreiras impostas pelas limitações e insuficiências. Em suas mãos, a Filosofia deixa de ser apenas uma disciplina para se tornar um instrumento de emancipação, capaz de acender nos alunos o desejo de pensar, questionar e transformar a realidade que os cerca.

No que diz respeito ao currículo, é fundamental que o ensino de Filosofia na Escola Municipal Coração de Jesus seja abordado de maneira contextualizada e integrada com outros componentes curriculares, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ressalta-se, entretanto, que a lei não prevê a obrigatoriedade do ensino de Filosofia no Ensino Fundamental, o que torna ainda mais relevante a iniciativa da escola em inserir esse componente de forma complementar e enriquecedora. Essa abordagem não apenas promove a interdisciplinaridade, mas também contribui para a construção de um conhecimento mais abrangente e significativo para os alunos.

Além disso, é importante refletir cuidadosamente sobre a seleção dos conteúdos filosóficos, garantindo que sejam pertinentes à realidade e aos interesses dos estudantes. Isso não só estimula a reflexão crítica, como também favorece o desenvolvimento de habilidades de argumentação, preparando os alunos para expressarem suas ideias de maneira clara, fundamentada e responsável.

A relação com a comunidade é outro aspecto essencial, visto que o ensino de Filosofia deve estar em sintonia com as necessidades e demandas locais, explorando questões éticas, políticas e sociais que fazem parte do cotidiano dos estudantes. A aproximação com a comunidade pode, inclusive, proporcionar oportunidades para a realização de atividades, eventos ou projetos que promovam a reflexão filosófica de forma prática e envolvente.

Por fim, é necessário considerar a motivação dos alunos para o estudo da Filosofia. Muitas vezes, esse componente curricular é percebido como abstrato e distante da realidade cotidiana, o que pode gerar desinteresse e dificuldade de engajamento. Nesse contexto, torna-se imprescindível criar estratégias pedagógicas que estimulem a curiosidade, a autonomia intelectual e a capacidade de reflexão dos estudantes, tornando o ensino de Filosofia mais atrativo, pertinente e transformador

Em suma, os desafios enfrentados pelo ensino de Filosofia na Escola Municipal Coração de Jesus, em Cajari/MA, são múltiplos e exigem uma abordagem cuidadosa e abrangente. Superá-los implica promover ajustes no currículo, fortalecer os vínculos com a comunidade escolar e incentivar o protagonismo e o engajamento dos alunos. Tudo isso contribui para a construção de um ensino de Filosofia mais significativo e alinhado às necessidades formativas dos estudantes.

CAPÍTULO II

“Fazer filosofia não é questão de idade, mas de refletir escrupulosa e corajosamente sobre o que a gente considera importante”.

2. MATTHEW LIPMAN E O PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS (PFpC)

Este capítulo se inicia com uma citação marcante de Lipman (1995, p. 12), bastante utilizada por pesquisadores que investigam a presença da Filosofia na Educação Básica no Brasil, especialmente nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Além disso, buscamos enfatizar a importância de desenvolver habilidades argumentativas e de reflexão crítica desde a infância, um aspecto muitas vezes negligenciado na história da filosofia, que por muito tempo viu a infância apenas como uma fase de preparação para a vida adulta.

Ao longo do tempo, pensadores como Rousseau, Kant, Foucault, Larrosa, Agamben e outros passaram a perceber o potencial singular da infância, assim como a relevância de integrar a filosofia nesse contexto. Além dos clássicos, as discussões sobre filosofia e infância no Brasil ganharam mais robustez com o desenvolvimento do Programa de Filosofia para Crianças (PFpC)² idealizado por Matthew Lipman, acompanhado dos estudos de Walter Kohan. Este capítulo propõe uma reflexão sobre as bases teóricas e metodológicas do PFpC e sua proposta de educação voltada ao pensamento crítico, fundamentando-se nas contribuições de Lipman e em importantes pesquisadores, como Kohan e Cirino, que expandiram a compreensão da proposta de Lipman.³

2.1 CONHECENDO O PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE MATTHEW LIPMAN

A abordagem da filosofia para crianças por Matthew Lipman representou uma importante evolução no campo da educação filosófica. Mediante a criação do PFpC,

² "PFpC" refere-se ao "Programa Filosofia para Crianças", que busca estimular o pensamento crítico desde as primeiras etapas da educação.

Lipman (1995, p. 46) teve como propósito principal incentivar o pensamento crítico e reflexivo desde a tenra idade, proporcionando às crianças um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades filosóficas. O PFpC tinha, entre seus objetivos fundamentais, a tarefa de promover a capacidade das crianças de pensar de forma autônoma, investigativa e contextualizada.

Lipman (1995, p. 34) acreditava que o ensino da filosofia poderia ser adaptado à compreensão e ao interesse das crianças, desde que apresentado de forma acessível, lúdica e significativa. Na sua abordagem, Lipman fundamentou sua proposta em três pilares: a criação de uma comunidade de investigação, a prática de habilidades filosóficas e a exploração de conteúdos filosóficos significativos para a vivência infantil. Através de diálogos, leituras selecionadas e questionamentos contextualizados, as crianças são encorajadas a refletir, raciocinar, argumentar e aprimorar sua capacidade de questionar o mundo ao seu redor.

A proposta de Lipman (1995, p. 39) cria um espaço pedagógico que vai além do ensino tradicional, promovendo um ambiente onde os estudantes aprendem a pensar de forma crítica e a problematizar questões cotidianas que emergem de suas vivências diárias. Além disso, Lipman também propõe a introdução de temas mais complexos, que muitas vezes são característicos das discussões filosóficas, ampliando o repertório de reflexão dos educandos. Essa metodologia inovadora permite que os aprendizes se engajem ativamente na construção do seu próprio conhecimento, desenvolvendo, desde cedo, a autonomia intelectual e o senso crítico necessários para compreender e transformar a realidade ao seu redor.

Essa abordagem se aproxima da visão pedagógica de Paulo Freire, um dos grandes expoentes da educação dialógica e participativa. Para Freire (1996, p. 73), "Educação é um ato de conhecimento e transformação, onde o educando deve ser um sujeito ativo na construção de seu saber". Esse princípio reafirma a relevância de incluir os estudantes como protagonistas no processo educacional, respeitando sua capacidade de questionar, propor e participar ativamente na construção do saber coletivo.

Assim, tanto Lipman quanto Freire convergem na ideia de que o ato educativo não é um processo estático ou imposto, mas uma experiência compartilhada e interativa, onde a reflexão crítica é cultivada e valorizada. A aplicação dessas ideias é essencial para a formação de indivíduos que não apenas reproduzem conhecimentos,

mas que também questionam, criam e contribuem para uma sociedade mais reflexiva e consciente.

Além disso, a filosofia para crianças proposta por Lipman (1995, p. 78) favorece significativamente para a promoção da empatia, da escuta ativa e do respeito pela pluralidade de pontos de vista, elementos fundamentais no desenvolvimento de cidadãos conscientes e participativos. Lipman deixou uma contribuição essencial para o ensino da filosofia nas escolas, evidenciando que é viável e vantajoso introduzir as crianças ao pensamento filosófico desde os primeiros anos de vida.

A obra de Matthew Lipman teve um impacto significativo em educadores e pesquisadores ao enfatizar a importância de cultivar o pensamento crítico e a reflexão desde a infância. Sua iniciativa inovadora trouxe a filosofia para o ambiente escolar infantil, promovendo o desenvolvimento de indivíduos mais críticos, éticos e comprometidos com suas comunidades. Ao reconhecer o valor de introduzir o pensamento filosófico na infância, Lipman abriu caminhos para uma educação que forma cidadãos mais engajados e conscientes.

O Programa Filosofia para Crianças (PFPC), cujo principal objetivo era ensinar crianças, adolescentes e jovens a pensar por si mesmos por meio da filosofia na escola, surgiu quando Lipman (1995, p. 68) ainda lecionava Introdução à Lógica na Columbia University, em Nova York. Durante suas aulas, ele percebeu limitações no raciocínio e na expressão de pensamentos entre os estudantes universitários, o que o motivou a desenvolver propostas que aproximassem o estudo da lógica e da filosofia desde as etapas iniciais da educação básica.

Na década de 1960, época em que as manifestações de estudantes ao redor do mundo buscavam melhorias nas universidades e maior acesso, Lipman também criticava o modelo tradicional de educação, descrevendo as suposições predominantes do paradigma padrão da prática normal, conforme exposto em Lipman (1995, p. 29), as principais são:

1. A educação consiste na transmissão de conhecimentos daqueles que sabem para aqueles que não sabem.
2. Os conhecimentos referem-se ao mundo, e o nosso conhecimento acerca do mundo é inequívoco, explicável e não ambíguo.
3. Os conhecimentos são distribuídos entre as disciplinas que não são coincidentes e que juntas completam o universo a ser concluído.
4. O professor desempenha um papel que lhes confere autoridade no processo educacional, pois somente se os professores tiverem conhecimentos é que os alunos podem aprender o que sabem.

A partir de suas observações e críticas ao modelo tradicional de educação, Matthew Lipman começou a refletir sobre o impacto de suas aulas e sua maneira de ensinar na melhoria do sistema educacional da época. Ele estava preocupado com a forma como as aulas de lógica ministradas nos níveis universitários poderiam influenciar a formação dos estudantes, considerando que, devido à idade dos alunos, seus hábitos linguísticos e psicológicos já estavam amplamente formados.

De acordo com Lipman (2000, p. 03):

Em 1969, após ter ensinado Introdução à Lógica a estudantes universitários durante alguns anos, comecei a me preocupar seriamente com o valor desse curso. Tive dúvidas semelhantes durante meus estudos universitários pois eu não tinha nenhuma simpatia pelo assunto. Mas quando se ministra um curso durante vários anos, acaba-se achando-o útil e significativo, apesar de todas as reservas anteriores. Todavia, deparei comigo mesmo perguntando-me novamente qual possível benefício meus alunos obtinham ao estudar as regras para determinar a validade dos silogismos ou ao aprender a construir orações contra positivas. Eles realmente raciocinavam melhor como resultado de estudar lógica? Não estariam seus hábitos linguísticos e psicológicos já tão firmemente estabelecido que qualquer tipo de prática ou instrução no raciocínio chegava tarde demais?

Além de suas investigações e estudos sobre as dificuldades dos estudantes universitários em aprender lógica, que impactaram o desenvolvimento do PFpC de Lipman (1995) outro elemento fundamental para a criação dessa proposta foi a observação que o professor fez em uma turma de alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem.

Ao acompanhar essa turma, ele notou que algumas crianças conseguiam aprender a ler, enquanto outras enfrentavam dificuldades. Com base nisso, Lipman sugeriu ao professor responsável que fossem incorporadas atividades que exigissem inferências lógicas. Essas atividades geraram resultados significativos, com a maioria das crianças demonstrando avanços notáveis no processo de aprendizagem.

Com esses resultados, Lipman concluiu que era viável levar a filosofia para as crianças, aproveitando a lógica e, por conseguinte, a filosofia, para orientar o pensamento das crianças, desde que fossem incentivadas a pensar de maneira mais hábil. Ele inferiu, portanto, que é possível e necessário ensinar filosofia para crianças, pois “[...] as crianças pensam, mas é preciso que pensem bem” (Lipman, 2000, p. 22). Dessa forma, foi por meio da intenção de promover um pensamento crítico, ou como Lipman o descreve, “pensamento de ordem superior”, que o professor iniciou o desenvolvimento de seu programa.

Durante o processo de criação de sua proposta, Lipman (1995, p. 32) desenvolveu diversas histórias para crianças, que se tornaram o currículo específico do PFpC, chamadas Novelas Filosóficas. Inicialmente, o conjunto era composto por oito novelas, que traziam discussões filosóficas para o cotidiano infantil, traduzindo conceitos complexos para uma linguagem acessível a esse público. Como já afirmava (Kohan, 2011), essas narrativas vão além de simples histórias infantis: elas permitem que as crianças comecem a descobrir, por conta própria, o significado de “pensar bem”, contribuindo assim para o desenvolvimento do pensamento crítico desde cedo.

Nas histórias desenvolvidas pelo Programa Filosofia para Crianças (PFpC), as crianças, enquanto personagens, participam de uma “Comunidade de Investigação”, metodologia central concebida por Matthew Lipman. A proposta consiste em criar narrativas com as quais os alunos possam se identificar, reconhecendo nos personagens conflitos, dúvidas e questões semelhantes às que vivenciam no cotidiano. Essa identificação facilita a analogia com suas próprias experiências, estimulando o diálogo e a reflexão coletiva. O ambiente cooperativo da Comunidade de Investigação possibilita que as crianças aprendam a questionar, argumentar e buscar soluções conjuntas, promovendo, assim, o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo de maneira significativa e contextualizada.

Lipman (2000, p. 22) afirma que:

[...] era que o grupinho de crianças, na história, servisse de modelo com o qual os alunos reais pudessem se identificar. Um retrato assim, de crianças vivendo juntas de maneira inteligente e respeitando-se mutuamente, poderia dar às crianças a esperança de que semelhante ideal era factível (como fizeram os diálogos de Platão com os adultos).

Assim, a proposta de introduzir a filosofia por meio de novelas filosóficas para crianças visava ensinar-lhes a importância de viver em comunidade, interagir com os outros para resolver problemas e desenvolver suas habilidades de pensamento, de modo semelhante aos personagens infantis que protagonizavam as histórias.

Mais adiante, na década de 1980, Lipman continuou sua busca por reformas na educação nos EUA. Em seu livro intitulado "A Filosofia vai à Escola", ele propôs uma reorganização educacional fundamentada na "educação para o pensar", ou seja, um enfoque no desenvolvimento das habilidades de pensamento em detrimento do simples acúmulo de conhecimento e informações historicamente estabelecidas (Silva, 2011, p. 25).

A abordagem de Lipman se caracteriza, portanto, como uma tentativa de promover uma educação que privilegia o pensamento, aprimorando as habilidades cognitivas dos estudantes e fomentando o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao introduzir a filosofia nas salas de aula e, por conseguinte, nas escolas frequentadas por crianças e adolescentes, esse filósofo não apenas proporcionou ferramentas para estimular pensamentos mais elaborados e promover diálogos, reflexões e discussões sobre diferentes temáticas filosóficas, mas também contribuiu para que as instituições escolares começassem a refletir sobre seu verdadeiro papel e sua função social mais significativa. Em nossa concepção, isso consiste em contribuir para a formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade.

Essa linha de raciocínio se deve ao fato de Lipman concluir que os sistemas educacionais a nível americano e mundial não é somente imperfeito:

[...], mas que suas imperfeições são muito mais responsáveis do que gostaríamos de admitir pelas graves circunstâncias em que o mundo se encontra atualmente. Se lamentamos nossos líderes e nossos eleitores por serem egoístas e não esclarecidos, devemos lembrar que eles são produtos de nosso sistema educacional. Se protestamos, com um fato atenuante, que eles são também produtos dos 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)

Embora Lipman (1990, p. 36) destaque a necessidade de reformas educacionais e a importância de uma educação que promova cidadãos críticos e engajados na sociedade, incluindo o Brasil, a ideia de que a "irracionalidade da população mundial" esteja apenas relacionada à atuação dos educadores é uma perspectiva limitada. Diversos fatores contribuem para essa irracionalidade, como a propagação de informações falsas nas mídias sociais, que distorcem fatos e confundem a população; a desigualdade socioeconômica, que limita o acesso à educação e à informação de qualidade; além das normas culturais e sociais que moldam comportamentos e crenças, dificultando o desenvolvimento do pensamento crítico.

No entanto, isso não diminui a importância da proposta de Lipman em promover, por meio da filosofia para crianças, a formação de crianças e adolescentes mais críticos e ativos na sociedade, dotados de habilidades argumentativas e curiosidade pelo questionamento. O PFpC concebido por Matthew Lipman visa aproximar a filosofia das crianças, priorizando o diálogo entre os estudantes e

transformando a sala de aula em uma Comunidade de Investigação, buscando o desenvolvimento do pensamento crítico por meio do aprimoramento das habilidades de pensamento, utilizando as novelas filosóficas como ponto de partida.

De acordo com Lipman (1995, p. 56), o pensamento crítico envolve um conjunto de habilidades cognitivas, como a habilidade de investigação, raciocínio, organização da informação e tradução. Essas habilidades são desenvolvidas ao longo das discussões e interações em sala de aula. Nesse sentido, a proposta educacional defendida por Lipman visa criar um ambiente dialógico, onde os alunos, especialmente as crianças, são estimulados a pensar criticamente. O papel do educador é proporcionar essas oportunidades de debate e reflexão, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico de forma contínua e colaborativa.

Ressalta-se, no entanto, que é crucial evitar a confusão entre ensinar a pensar e ensinar para o pensamento crítico. Para Lipman (1995, p. 58) ensinar a pensar consiste em fazer com que os alunos pensem, mas não por eles mesmos (Lipman 1990), já o pensamento crítico vai além da simples repetição do que foi dito, envolvendo a reflexão filosófica sobre o que não foi pensado, vivenciado ou comunicado. Antes de abordarmos detalhadamente a proposta de Lipman, é relevante ressaltar sua concepção de infância. Lipman entende a infância como um período de potencialidade para o exercício da filosofia, indo contra a ideia de que seria um período de impossibilidade ou negação para tal prática (Lipman, 1990, p. 09).

Entretanto, Lipman também considera a infância como a fase inicial e estruturante da vida de uma pessoa, apresentando uma concepção universal desse período ao propor como as experiências na Comunidade de Investigação devem ocorrer, ainda que não explicita de forma aprofundada as múltiplas realidades socioculturais em que as crianças estão inseridas. Embora Lipman reconheça em seus discursos que essas variáveis são relevantes, sua proposta metodológica tende a tratar a infância de maneira homogênea, sem considerar integralmente os efeitos das desigualdades sociais, econômicas e culturais sobre o desenvolvimento do pensamento crítico.

Essa interpretação, contudo, encontra ressonância e aprofundamento na reflexão de Duhart, que compreende a infância não apenas como uma etapa singular e essencial para o desenvolvimento humano, mas também como um período profundamente marcado pelas condições sociais, econômicas, culturais e históricas que moldam as possibilidades de aprendizagem e reflexão. (Duhart 2004, p. 180),

contribui ao evidenciar que fatores como o nível de escolaridade dos pais, as condições materiais de existência, o acesso à cultura letrada e à diversidade de experiências cognitivas e afetivas são determinantes no modo como a criança se relaciona com o mundo e desenvolve capacidades investigativas.

Assim como Lipman, Duhart valoriza a inserção das crianças em práticas reflexivas desde cedo, ressaltando que o estímulo à investigação e ao diálogo crítico não apenas fortalece o pensamento ético e lógico, mas também permite uma compreensão mais profunda das próprias condições de vida. Duhart complementa as premissas de Lipman ao insistir que o contexto educacional deve ser compreendido como um espaço transformador, mas que só cumprirá plenamente essa função se respeitar a diversidade sociocultural dos estudantes e suas experiências prévias. Por isso, compreender a infância à luz dessas múltiplas determinações sociais e culturais amplia a eficácia de propostas pedagógicas como a de Lipman, garantindo que o desenvolvimento do pensamento crítico seja também um instrumento de superação das desigualdades e de emancipação social.

[...] Lipman, o autor e impulsor de filosofia para crianças, estabelecerá que as crianças da comunidade de investigação, entendida como cenário de aprendizagens que estimula o pensamento autônomo, podem, de algum modo imprevisível, dar conta de habilidades que não são restritivas de uma fase determinada do desenvolvimento. Partindo desta perspectiva, as crianças podem pensar filosoficamente desde bem pequenas, enquanto pensam reflexivamente e com níveis de profundidade inesperados desde os cânones habituais do que constitui a compreensão da infância e da filosofia. [...] a concepção de infância que está implícita no Programa de Filosofia para Crianças abre um horizonte que torna possível pensar uma inversão nos valores e modos habituais de entender as relações entre as gerações de crianças e adultos, possibilitando dinâmicas democráticas e comunitárias. (Duhart, 2004, p. 180).

Com base nessas considerações, e buscando uma compreensão mais aprofundada da proposta de ensinar filosofia às crianças elaborada por Matthew Lipman, é necessário explorar de forma mais detalhada os principais aspectos do Programa Filosofia para Crianças (PFpC). Esses aspectos incluem a influência filosófica de John Dewey, a Comunidade de Investigação, as habilidades de pensamento, o pensamento de ordem superior e as novelas filosóficas, bem como sua concepção e organização.

Ao elaborar sua proposta de aproximar a filosofia das crianças, Lipman foi influenciado por várias teorias e filósofos, incluindo Sócrates, Platão, Peirce e John

Dewey. É possível afirmar, como menciona Kohan (2000, p. 110) que, entre esses pensadores, a influência mais impactante foi a do filósofo pragmatista John Dewey.

[...] Embora Lipman não tenha tido um intenso contato direto com Dewey, a marca deste é notável, tanto nos seus interesses temáticos quanto em pontos cruciais de seu pensamento. [...] é importante ressaltar que a comunidade de questionamento e investigação como prática educativa, filosófica e social nada mais é que uma ressonância criativa do modo como Lipman 'leu' algumas propostas de Dewey sobre democracia e educação (Kohan, 2000, p. 113).

As principais influências que Lipman recebeu de Dewey estão relacionadas à educação, democracia e experiência, aspectos claramente evidenciados na proposta de seu programa. Lipman busca promover uma educação que fomente a reflexão crítica e a dialogicidade, conforme destaca Henning (2005, p. 67) enfatizando a importância de transformar a prática pedagógica em um espaço de "investigação colaborativa" e "pensamento reflexivo". Em resumo, seu objetivo é substituir o modelo tradicional por um modelo que valorize a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

A transição da educação tradicional para uma abordagem reflexiva da educação é influenciada pela ênfase de Dewey na contribuição da experiência para a educação e na promoção de uma educação democrática. No que diz respeito à experiência, Dewey a considera essencial como um meio para o desenvolvimento do conhecimento (Moura; Meire, 2012).

Nesse contexto, Dewey destaca a conexão fundamental entre experiência e educação, argumentando que o conhecimento não é algo meramente transmitido, mas construído por meio das vivências cotidianas. Para Dewey, a educação deve refletir a realidade prática dos alunos, integrando o pensamento filosófico às situações do dia a dia, permitindo que os estudantes se engajem ativamente no processo de aprendizagem. Essa visão influenciou profundamente as ideias de Lipman, que buscou criar oportunidades para que as crianças refletissem sobre suas próprias realidades, principalmente por meio de situações cotidianas, para que pudessem compreender melhor o mundo ao seu redor.

Lipman, ao desenvolver sua proposta educacional, focou na criação de ambientes que incentivassem as crianças a questionar, a explorar diferentes perspectivas e a se envolver em diálogos que estimulassem o pensamento crítico. Ele acreditava que, ao promover discussões e problematizações baseadas nas

experiências vividas pelas crianças, seria possível desenvolver suas habilidades cognitivas de forma mais eficaz. Dessa maneira, a educação passa a ser vista não como um processo passivo de recepção de informações, mas como uma prática ativa e reflexiva, na qual o aluno é desafiado a aplicar o que aprende em contextos reais e significativos.

Essa abordagem, que prioriza a prática e a reflexão, busca preparar as crianças para lidar com a complexidade do mundo, desenvolvendo nelas a capacidade de pensar criticamente, solucionar problemas e tomar decisões fundamentadas. Assim, a educação se torna um meio para a construção do conhecimento, estreitamente conectada à vida cotidiana e ao pensamento filosófico que guia a interpretação da realidade

Tanto em Dewey quanto em Lipman, a experiência é considerada fundamental para a educação, aliada a um ambiente democrático que estimula o questionamento e a reflexão crítica. Isso só é possível se os estudantes participarem de vivências coletivas e experiências práticas que favoreçam a aprendizagem, conforme destacado por Dewey (1959, p. 63).

As novelas filosóficas de Lipman são uma expressão clara de como as experiências cotidianas das crianças podem ser usadas para fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao abordar questões filosóficas de maneira acessível, Lipman cria oportunidades para que as crianças reflitam sobre sua realidade, explorando temas que as ajudam a compreender e questionar o mundo ao seu redor. Assim como Dewey, Lipman reconhece a importância de vivenciar o presente, enfatizando que a educação não deve se limitar a preparar os alunos para o futuro, mas deve também oferecer experiências significativas no momento atual, que proporcionem reflexão e aprendizado imediato. Dessa forma, a educação se torna uma prática contínua de construção de conhecimento, baseada nas experiências reais e nas reflexões que elas despertam.

Além disso, Lipman adotou a ideia de Dewey da escola como uma forma de vida em comunidade, reforçando a necessidade de uma educação voltada para a vida social presente, e não exclusivamente para o futuro. Todavia, para que as experiências dos estudantes fossem integradas à educação formal, foi necessário repensar o modelo educacional tradicional, adequando-se às mudanças econômicas, sociais e políticas da época de Dewey nos EUA.

Dewey enfatiza a importância de motivar os estudantes a desenvolverem pensamento crítico e reflexivo em seu novo modelo de educação. Em “Como Pensamos” (1959), Dewey defende que as escolas devem oferecer recursos que incentivem o desenvolvimento de um pensamento mais profundo e cultivem o hábito da reflexão.

A influência de John Dewey no pensamento de Matthew Lipman é notória e atravessa toda a concepção da proposta pedagógica da “Filosofia para Crianças”. Lipman não apenas se inspira nas ideias de Dewey, mas as reelabora em um projeto educativo que tem como propósito central o desenvolvimento do pensamento crítico, da reflexão autônoma e do diálogo desde os primeiros anos de escolarização. Para ambos os autores, o ato de educar não pode se restringir à simples transmissão de conteúdos prontos ou à memorização de informações; ao contrário, a educação deve ser um processo ativo e investigativo, no qual as crianças são protagonistas do próprio aprendizado.

Nessa perspectiva, Lipman defende que as práticas pedagógicas devem criar espaços de discussão filosófica que estimulem a construção de argumentos, a análise rigorosa de conceitos e a capacidade de problematizar as próprias certezas. Isso confere à educação uma dimensão muito mais dinâmica e interativa, favorecendo um ambiente em que o saber não é algo imposto, mas fruto da cooperação e do diálogo coletivo. Tal abordagem transforma a sala de aula em uma verdadeira comunidade de investigação, em que todos aprendem a pensar melhor ao compartilhar ideias, confrontar pontos de vista e buscar consensos ou divergências fundamentadas.

Um aspecto essencial dessa proposta é o papel atribuído ao professor. Em consonância com Dewey, Lipman recusa a ideia do professor como mero transmissor de conteúdos. O educador, nessa visão, assume a função de mediador do processo de aprendizagem, atuando como um orientador que conduz os estudantes em direção a níveis mais profundos de reflexão e análise. Isso implica não apenas domínio teórico, mas uma postura pedagógica capaz de fomentar o diálogo, acolher diferentes interpretações e instigar o raciocínio investigativo.

Essa mudança de postura no ensino é tão significativa que Lipman (1995, p. 71) a descreve como “uma mudança de paradigma na história da educação: o aprender deu lugar ao pensar”. Essa afirmação revela uma ruptura com modelos tradicionais e aponta para a necessidade de redefinir o papel do ensino: mais do que ensinar o que pensar, trata-se de ensinar a pensar. A filosofia para crianças, nesse

sentido, não é apenas um método de ensino, mas uma proposta de transformação da própria concepção de educação, alinhada aos princípios democráticos de formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos na vida social.

Esse horizonte educacional proposto por Lipman, influenciado por Dewey, estabelece um compromisso com a formação integral dos estudantes, promovendo não apenas competências cognitivas, mas também éticas e sociais, imprescindíveis para a construção de uma sociedade democrática e plural.

Essa nova abordagem para o papel do professor, inicialmente proposta por Dewey e adotada por Lipman, é claramente refletida na metodologia da comunidade investigação, na qual professores e estudantes são co-investigadores, buscando juntos o aprimoramento do pensamento, em uma relação mais horizontal. O professor atua como incentivador, auxiliando as crianças a desenvolverem habilidades de pensamento e a refletir sobre elas. Essa proposta não pretende retirar a autoridade do professor como instrutor, mas sim diminuir a visão de professor como a única autoridade em sala de aula, direcionando os alunos para participar ativamente de investigações coletivas e discussões para desenvolver pensamentos mais elaborados.

Além disso, a democracia é outro ponto importante na filosofia de Dewey, que Lipman também incorporou no PFpC, buscando a colaboração dos estudantes para resolver situações vivenciadas na comunidade de investigação. Dewey (1916, p. 111), destaca a democracia em dois sentidos: político e social. No sentido político, a democracia é vista como um sistema de instituições políticas para regular a vida em comum, enquanto que, no sentido social é vista como um modo de vida, estendido para experiências coletivas em diferentes grupos sociais.

Lipman (1995, p. 359) dedicou especial atenção ao segundo critério do caráter democrático proposto por Dewey, que se refere ao diálogo entre os membros de um grupo social e à capacidade de acomodação, retificação e correção dos hábitos sociais. Esse princípio está presente no diálogo que ocorre na Comunidade de Investigação, permitindo que os participantes identifiquem e corrijam coletivamente eventuais falhas de raciocínio, aperfeiçoando seus pensamentos em conjunto. Assim, uma das contribuições mais relevantes do pensamento de Dewey para a prática da Filosofia para Crianças, conforme interpretada por Lipman, reside justamente na dimensão democrática das Comunidades de Investigação, que favorece, por meio do diálogo democrático, o desenvolvimento das habilidades de pensar em conjunto.

A comunidade de investigação é um processo altamente promissor através do qual o pensar estereotipado pode ser substituído pelo pensar que é mais justo para com as outras pessoas, que aceita mais as outras pessoas, sem que sejam destruídas as autoimagens positivas dos participantes. À medida que o julgamento é aperfeiçoado e fortalecido, substituímos as opiniões e tendências distorcidas por convicções e atitudes menos preconceituosas em relação as quais éramos, até então, tão defensivos (Lipman, 1995, p. 365).

Dessa forma, tanto em Dewey quanto em Lipman, a democracia é considerada não apenas como um sistema político, mas como um ideal de vida social a ser buscado por todos os grupos humanos. Esse aspecto é crucial para pensar as transformações necessárias na educação, algo que Lipman adotou e inicialmente aplicou nos Estados Unidos, estendendo posteriormente para outros continentes.

Nesse contexto de uma educação que ultrapassa a mera repetição de conteúdos e busca o desenvolvimento do pensamento crítico e de uma prática democrática, Lipman (1995, p. 366) integrou as ideias do filósofo pragmatista John Dewey em seu programa. Inspirado pela visão de Dewey sobre a democracia como um modo de vida e não apenas um sistema político, Lipman viu em seu método uma forma de transformar a educação em uma experiência coletiva e investigativa, adaptada para estimular o pensamento autônomo e crítico nas escolas.

2.2 A CHEGADA DOS MÉTODOS DO PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NO BRASIL.

A proposta de Lipman de se trabalhar a filosofia com as crianças chegou ao Brasil em 1984 por intermédio de Catherine Young Silva (1937-1993). As primeiras experiências de prática de filosofia na infância ocorreram em duas escolas da rede privada de ensino no estado de São Paulo. Nesse primeiro momento, as aulas ocorreram com a presença de poucos recursos didáticos/metodológicos de Lipman, devido à escassez de traduções de suas obras na época.

A proposta de Lipman foi amplamente bem recebida no Brasil, principalmente no meio acadêmico, e obteve o apoio de importantes figuras da área de Filosofia. Um dos principais responsáveis pela implementação e disseminação do programa no país foi o professor Marcos Antônio Lorieri, da Faculdade de Filosofia da PUC/SP. Lorieri, junto com outros professores da instituição, teve um papel decisivo na adaptação e no fortalecimento do Programa Filosofia para Crianças no Brasil. Em parceria com colegas acadêmicos, ele fundou o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças

(CBFC), uma iniciativa que se tornou essencial na promoção e divulgação da metodologia de Lipman, ajudando a consolidar o programa em diversas escolas e instituições de ensino no país. A atuação do CBFC não se limitou à implementação do programa, mas também à formação de professores, ao desenvolvimento de materiais didáticos e à realização de eventos e encontros, ampliando o alcance da filosofia para o público infanto-juvenil. Esse movimento contribuiu para a inserção da filosofia de maneira mais acessível e prática no contexto educacional brasileiro, promovendo o pensamento crítico e reflexivo entre as novas gerações.

Com o tempo, o programa Filosofia para Crianças de Lipman se expandiu para diversos estados do Brasil, alcançando tanto grandes centros urbanos quanto o interior de várias regiões. Inicialmente adotado em escolas da rede privada, o programa logo encontrou seu espaço também em algumas escolas públicas, principalmente com o apoio do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC).

Essa expansão foi possível graças ao trabalho de educadores como o professor Marcos Antônio Lorieri, um dos principais responsáveis por esse processo. Juntamente com outros colaboradores, ele desempenhou um papel fundamental na formação de professores e na implementação da metodologia.

O programa, focado no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, tornou-se uma importante ferramenta pedagógica, impactando positivamente a educação em várias partes do país.

Apesar do grande sucesso inicial e da crescente popularidade do programa Filosofia para Crianças no Brasil, um marco importante ocorreu em 2005 com o fechamento do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) de São Paulo, o que representou uma transição significativa para a metodologia. Este evento, embora um tanto desafiador, não significou o fim da proposta de introduzir a filosofia na educação infantil. Muito pelo contrário, a ideia e a prática de envolver as crianças em questões filosóficas continuaram a se expandir ao longo dos anos, com muitos grupos de educadores e escolas de diferentes regiões do país adotando e adaptando a metodologia às suas realidades locais. O trabalho desenvolvido foi crucial para manter viva a filosofia para crianças em contextos variados, sendo possível perceber um movimento contínuo de disseminação e aprimoramento da prática.

Esse cenário, em grande medida, reflete a proposta de Matthew Lipman, que, ao desenvolver a metodologia de Filosofia para Crianças, introduziu o conceito de comunidade investigativa. A proposta de Lipman tem um caráter inovador ao

transformar a sala de aula em um ambiente dinâmico de diálogo e reflexão crítica, onde todos os participantes - tanto alunos quanto educadores - são vistos como investigadores, compartilhando questionamentos, ideias e soluções para problemas filosóficos. O objetivo principal dessa abordagem não é apenas fornecer respostas prontas, mas estimular uma atitude reflexiva, questionadora e autônoma nas crianças, permitindo que elas desenvolvam sua capacidade de pensar de maneira mais profunda e crítica sobre o mundo ao seu redor.

A filosofia no ensino infantil tem sido considerada uma abordagem que pode contribuir para o desenvolvimento das crianças, estimulando a expressão de ideias, o diálogo e o pensamento crítico. Seu uso em diferentes contextos educacionais demonstra um interesse crescente na formação de jovens pensadores

No capítulo seguinte, exploraremos melhor essa metodologia, suas aplicações práticas, desafios para os educadores e seus benefícios.

2.3 O ENSINO DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DE MATTHEW LIPMAN

A importância do diálogo ou dialogicidade na comunidade investigativa proposta por Matthew Lipman é um pilar central do programa "Filosofia para Crianças". Dentro dessa abordagem, o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo ganha uma função essencial, especialmente na educação infantil, pois possibilita que as crianças confrontem, investiguem e discutam ideias de maneira colaborativa e significativa. O programa visa fomentar habilidades cognitivas através de temas filosóficos apresentados de forma acessível, incentivando que as crianças pensem de forma mais complexa e reflexiva. Lipman destaca o papel das histórias nesse processo, pois elas servem como um ponto inicial que desperta curiosidade, facilitando o ingresso das crianças no universo da filosofia.

Na prática, a filosofia se desenvolve por meio da criação de uma "comunidade de investigação" dentro da sala de aula, onde o diálogo investigativo ocupa um papel central. Nessa comunidade, o facilitador, geralmente o professor, encoraja as crianças a expressarem seus pensamentos, ouvirem ativamente e discutirem ideias em grupo. Diferente de um processo de ensino centrado na transmissão de informações, essa abordagem promove uma investigação compartilhada, em que as crianças questionam e analisam ideias juntas, em uma troca dinâmica de saberes. O professor, nesse contexto, não é apenas uma fonte de respostas, mas um orientador que conduz

as discussões, ajuda a organizar o raciocínio e incentiva a prática do questionamento profundo.

Para Lipman (2003, p. 336) o diálogo investigativo é mais do que uma ferramenta pedagógica; é o núcleo do aprendizado filosófico, pois desafia os participantes a construir um ambiente de respeito mútuo, em que as razões por trás das ideias são discutidas e analisadas coletivamente. Esse tipo de diálogo não é meramente uma exposição de opiniões, mas uma prática orientada para o pensamento crítico, onde as crianças são convidadas a confrontar suas crenças, a explorar contradições e a formular novas compreensões. Por meio dessa prática, elas aprendem a valorizar o processo de questionamento, a fundamentar suas ideias e a colaborar para resolver problemas complexos. Assim, o diálogo investigativo promove o pensamento autônomo e encoraja o desenvolvimento de habilidades analíticas, ao mesmo tempo que constrói uma comunidade de aprendizes que valorizam a busca pelo entendimento conjunto.

Além disso, o diálogo investigativo torna-se uma ferramenta essencial para que as crianças pensem criticamente sobre os valores que permeiam a sociedade e reflitam sobre como a escola pode contribuir para transformar ou perpetuar esses valores. O processo estimula que as crianças desafiem ideias preconcebidas e considerem diferentes perspectivas, promovendo uma compreensão mais ampla das questões éticas, sociais e culturais. Em uma comunidade de investigação, elas têm a oportunidade de explorar conceitos como justiça, verdade e empatia, engajando-se em discussões que refletem problemas reais e dilemas cotidianos.

O programa Filosofia para Crianças, portanto, não é apenas uma ferramenta de ensino, mas uma proposta de transformação do ambiente escolar em um espaço de diálogo crítico e reflexão colaborativa. A prática do diálogo investigativo leva as crianças a compreenderem que o conhecimento não é algo imposto, mas construído conjuntamente. Lipman (1995, p. 354) acredita que, ao experimentar o processo filosófico desde cedo, as crianças desenvolvem uma atitude de admiração e curiosidade, o que as torna mais dispostas a explorar o desconhecido e a resolver problemas com criatividade e rigor. Dessa forma, o diálogo investigativo não só aprofunda o entendimento de conceitos filosóficos, mas também capacita as crianças para serem cidadãos críticos, reflexivos e aptos a enfrentar os desafios de um mundo complexo e em constante mudança.

Lipman acredita que as crianças devem descobrir os autores das ideias apenas após terem trabalhado com elas, tentando dar sentido à sua experiência e ampliar seus horizontes, compreendendo a si mesmas e aos outros de maneira mais ampla.

A filosofia nas séries iniciais não visa analisar e resolver questões próprias da filosofia, mas criar uma predisposição e uma atitude favorável ao exercício filosófico, exercitando o pensamento crítico e dialógico das crianças e dos professores. Pensando assim, é impossível desvincular a filosofia do filosofar, assim como é impossível desvincular o processo de filosofar da própria filosofia.

A filosofia para crianças destaca a importância das observações feitas pelos alunos durante as aulas, que, à primeira vista, podem parecer insignificantes. Esses comentários, longe de serem irrelevantes, representam etapas essenciais para o desenvolvimento do raciocínio hipotético-dedutivo. Nenhum sistema de pensamento é construído apenas com proposições corretas; o erro e as tentativas de acerto fazem parte desse processo, até que a verdade possa ser percebida como a alternativa mais plausível e coerente através do raciocínio lógico. É essencial que os alunos compreendam este processo.

Além disso, a vivência da filosofia na sala de aula contribui para que os alunos desenvolvam confiança e interesse pelo aprendizado. A prática interativa estimula uma autoestima equilibrada, pois permite que reconheçam a importância e o valor de suas ideias para o enriquecimento do grupo. Assim, a filosofia não apenas convida os alunos à reflexão sobre o que aprendem, mas também fortalece o pensamento crítico.

Dessa maneira, o trabalho com os conteúdos deve favorecer o desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias à formação dos alunos. O programa, ao incentivar a construção do conhecimento de forma cooperativa e dialógica, possibilitava que crianças e jovens ampliassem suas capacidades reflexivas. (Lipman, 1995, p. 310)

Conforme Gianolla (2006, p. 31), o fundamento desse espaço de trabalho é o diálogo; as pessoas compartilham não só suas convicções expressas em afirmações e argumentos, mas também suas razões relacionadas a valores morais, transmitidos por gerações anteriores. O "fazer" Filosofia, para Lipman, tem como objetivo abordar questões relacionadas às regras da lógica formal, resultando em um "pensamento excelente" ou pensamento de ordem superior. Como esse pensamento só pode se desenvolver por meio da linguagem, a abordagem mais apropriada para o

aprendizado do filosofar seria o "diálogo filosófico"; ou seja, o diálogo praticado dentro da chamada "comunidade de investigação" (Silveira, 2001, p. 112)

Isso não implica que deva ser exatamente como Lipman propõe. Para Lipman (1995, p. 310), para o filósofo, mais do que adotar "cegamente" um modelo específico de trabalho, é fundamental que o educador acredite na possibilidade de introduzir a Filosofia para as crianças, buscando uma base teórica suficientemente sólida para garantir o êxito do que deveria ser sua verdadeira intenção, contribuir de forma adequada para a educação escolar das crianças, permitindo que elas possam ter uma nova percepção da realidade.

As histórias escritas por Matthew Lipman (1995, p. 323), conhecidas como novelas ou romances filosóficos, são acompanhadas de exercícios e planos de discussão. Com um suporte metodológico voltado para o desenvolvimento do pensamento, os textos abordam várias áreas da filosofia — lógica, ética, estética, metafísica, epistemologia, filosofia da ciência e linguagem — com o objetivo de cultivar a aquisição das habilidades cognitivas. Com essa prática, a criança desenvolveria a capacidade de pensar criticamente e ampliar sua visão de mundo. Por isso, é essencial o ensino de filosofia para crianças e jovens, permitindo a prática do diálogo, a escuta atenta e, conseqüentemente, o exercício da filosofia.

A Filosofia para Crianças é um programa educacional que estimula o desenvolvimento do pensamento desde a infância, utilizando o diálogo investigativo como ferramenta essencial na sala de aula. Seu objetivo é alcançar o que Lipman chama de "pensar bem", indo além do conhecimento científico para promover a construção e avaliação crítica de significados culturais, em vez de simplesmente assimilá-los passivamente.

CAPÍTULO III

3. A COMUNIDADE INVESTIGATIVA DE LIPMAN

A proposta da Comunidade Investigativa de Lipman é uma abordagem inovadora e significativa para o ensino da filosofia nas escolas, especialmente para crianças. Formulada pelo filósofo Matthew Limpam, a Comunidade Investigativa é baseada no diálogo, na reflexão e no questionamento, promovendo o pensamento crítico e a construção de conhecimento de forma colaborativa.

A proposta central da Comunidade Investigativa é estimular a capacidade dos alunos de formular questões, analisar problemas, considerar diferentes perspectivas e argumentar de maneira fundamentada. Por meio de histórias filosóficas cuidadosamente elaboradas, como as desenvolvidas por Lipman, os alunos são imersos em cenários que espelham dilemas e situações do cotidiano. Essas histórias não apenas despertam a curiosidade, mas também oferecem um ponto de partida para discussões que incentivam a reflexão ética e racional.

Além de sua estrutura voltada para o diálogo, a proposta de Lipman (1995) prioriza o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, comunicação eficaz, empatia e respeito pelas opiniões divergentes. Nesse contexto, os alunos são encorajados a explorar temas complexos, questionar preconceitos e considerar diferentes pontos de vista. Essas práticas contribuem diretamente para a formação de cidadãos reflexivos, éticos e socialmente responsáveis.

A Comunidade Investigativa para o Ensino de Filosofia, criada por Matthew Lipman, é uma proposta pedagógica inovadora que estimula o pensamento crítico e a reflexão filosófica desde a infância. Seu propósito é incentivar crianças e jovens a questionar, refletir e argumentar sobre temas complexos, promovendo uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor. Além disso, essa metodologia contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, éticos e responsáveis, capazes de enfrentar os desafios da vida cotidiana de maneira reflexiva e bem fundamentada.

Como ressaltado por (Cirino, 2016, p. 36) a filosofia para crianças não se limita a ensinar conceitos filosóficos abstratos, mas propõe uma prática de investigação contínua, onde a troca de ideias e o diálogo se tornam ferramentas essenciais para o aprendizado e o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse sentido, a

Comunidade Investigativa transforma a sala de aula em um ambiente de construção coletiva do conhecimento, estimulando os alunos a desenvolver autonomia intelectual e a considerar diferentes pontos de vista com respeito e discernimento.

A dinâmica da Comunidade Investigativa cria um espaço colaborativo e democrático, onde os estudantes são incentivados a questionar, argumentar, ouvir e respeitar diferentes pontos de vista. Mediada pelo professor, a prática do diálogo filosófico desafia os alunos a refletirem de forma mais profunda sobre temas complexos, considerando implicações éticas e buscando soluções para dilemas morais e intelectuais, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de analisar diferentes perspectivas.

No contexto educacional, a Comunidade Investigativa para o Ensino de Filosofia se revela uma abordagem eficaz para promover não apenas o aprendizado da disciplina filosófica, mas também para contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes. Através da prática da filosofia, os alunos desenvolvem habilidades de argumentação, análise crítica, empatia e respeito, que são essenciais para a formação de indivíduos conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Dessa forma, a Comunidade Investigativa para o Ensino de Filosofia surge como uma abordagem pedagógica transformadora, capaz de reconfigurar a maneira como os estudantes interagem com o conhecimento filosófico, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e a ética, e preparando-os para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo.

A Comunidade de Investigação proposta por Matthew Lipman é o eixo central do seu programa de Filosofia para Crianças, pensado para transformar o ambiente escolar em um espaço de diálogo, debate e construção coletiva do conhecimento. Ao desenvolver essa metodologia, Lipman inspirou-se nas ideias do filósofo pragmatista Charles Sanders Peirce, especialmente na concepção de investigação como um processo comunitário e contínuo em busca da verdade.

Peirce defende que o conhecimento não se forma isoladamente, mas se constrói coletivamente por meio da crítica e do confronto de ideias dentro de uma comunidade. É o que ele denomina de comunidade ilimitada de investigação, em que a verdade é sempre provisória e aberta à revisão. Lipman incorpora também o princípio da falibilidade, que reconhece que todo saber está sujeito ao erro e precisa estar em constante avaliação crítica. Por fim, o método pragmatista de Peirce, que

associa o significado das ideias às suas consequências práticas, inspira Lipman a promover nas crianças um pensamento que conecta teoria e prática.

Dessa forma, a Comunidade de Investigação estimula um pensamento crítico e colaborativo, capacitando as crianças a investigar, refletir e tomar decisões de maneira fundamentada.

A Comunidade de Investigação, base da proposta de Matthew Lipman, visa transformar o contexto educacional em um espaço dinâmico de diálogo, estimulando o questionamento e a reflexão dos alunos.

De acordo com o pensamento de Kohan (2008, p. 106), essa abordagem permite que as crianças se tornem mais conscientes de suas próprias ideias, desenvolvendo habilidades de argumentação e escuta ativa, fundamentais para a construção de um pensamento autônomo e ético. Essa abordagem é fundamental para permitir que as crianças alcancem níveis mais elevados de pensamento, sendo essencial para a prática da filosofia na infância.

Segundo Lipman (1995, p. 256), a Comunidade de Investigação é um espaço no qual os participantes podem dialogar e questionar sobre questões que lhes interessam, relacionando-as com suas vivências diárias. Durante as discussões, as crianças leem narrativas filosóficas que apresentam dilemas e questões importantes sobre a vida, a moral e o comportamento humano. A partir dessas histórias, elas são convidadas a debater os temas filosóficos presentes, refletindo profundamente sobre os conceitos e ideias explorados.

Inspirado nas ideias pragmatistas de Peirce, Lipman busca estimular nas crianças a busca por respostas e a construção de argumentos e contra-argumentos, promovendo o pensamento crítico e o diálogo investigativo. Segundo Lipman (1997), ao participar de grupos de diálogo com professores e colegas, as crianças são incentivadas a questionar suas experiências e refletir sobre elas, desenvolvendo habilidades como investigação, elaboração de conceitos e raciocínio lógico. Esse processo ajuda as crianças a se tornarem pensadoras mais críticas e a aprimorar sua capacidade de análise e tradução de ideias. Lipman adota, em particular, o conceito de comunidade investigativa, de Peirce, que sugere que o conhecimento é construído coletivamente, por meio da colaboração e do diálogo entre os membros de um grupo, e a abertura ao erro, que enfatiza a importância de reconhecer e corrigir falhas no processo de pensamento, essencial para o aprimoramento contínuo das ideias e argumentos dentro do ambiente investigativo. Essas abordagens reforçam a ideia de

que o aprendizado é um esforço colaborativo e dinâmico, no qual a reflexão crítica é constantemente estimulada.

O conceito de investigação em Lipman envolve a exploração persistente e corretiva de questões consideradas problemáticas e importantes. Essa capacidade de autocorreção é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico nas crianças, que se manifesta através do questionamento e da investigação constante de conhecimentos pré-estabelecidos (Lipman, 1997, p. 165).

A Comunidade de Investigação para o Ensino de Filosofia se estrutura como um espaço dinâmico e interativo, no qual o diálogo contínuo é essencial para a construção do conhecimento. Sua operacionalização ocorre por meio da participação ativa de todos os envolvidos, promovendo um ambiente no qual o pensamento crítico, a escuta atenta e a argumentação fundamentada se tornam ferramentas essenciais para a aprendizagem.

Nesse contexto, cada integrante assume um papel ativo na investigação, formulando perguntas, problematizando conceitos e confrontando diferentes perspectivas. O objetivo não é apenas transmitir informações, mas estimular um processo reflexivo em que cada participante possa construir, revisar e aprimorar suas ideias. Para isso, são utilizadas estratégias como questionamentos guiados, debates estruturados e análise conjunta de textos filosóficos, permitindo que o conhecimento se desenvolva de forma dialógica e progressiva.

É um espaço de construção coletiva, onde as questões são analisadas de forma aprofundada e reflexiva. A ênfase está no desenvolvimento de um pensamento analítico, capaz de perceber as nuances dos argumentos e compreender a complexidade das ideias. As discussões são organizadas de maneira lógica, permitindo que cada participante desenvolva a capacidade de construir e articular seus próprios argumentos, além de entender e avaliar os argumentos dos outros de maneira crítica.

Além disso, a busca pelo consenso e pela resolução de problemas não se dá por meio da imposição de respostas prontas, mas pelo exercício coletivo da argumentação e do raciocínio lógico. A filosofia, nesse cenário, não é apenas um conjunto de teorias, mas uma prática vivenciada no cotidiano do aprendizado. Assim, a Comunidade de Investigação se estabelece como um espaço no qual questionar, refletir e compartilhar diferentes pontos de vista se torna parte fundamental do

processo educativo, permitindo que todos ampliem sua compreensão sobre o mundo e desenvolvam autonomia intelectual.

Para que esse processo aconteça de maneira efetiva, diversos instrumentos são utilizados na Comunidade de Investigação, possibilitando a condução do diálogo, a formulação de problemas e a organização do pensamento filosófico. No próximo tópico, exploraremos esses instrumentos e seu papel na estruturação das atividades investigativas.

3.1 OS INSTRUMENTOS DA COMUNIDADE INVESTIGATIVA DE MATTHEW LIPMAN

Uma das principais estratégias empregadas por Lipman na Comunidade Investigativa é a leitura das novelas filosóficas. Essas histórias são cuidadosamente elaboradas para despertar questionamentos filosóficos nas mentes das crianças e jovens, instigando-os a refletir sobre temas como ética, justiça, liberdade, verdade e moralidade. Cada narrativa é construída de forma a criar um cenário de problematização que provoca o pensamento crítico e conduz os leitores a confrontarem suas próprias experiências com os dilemas apresentados. Para Lipman (1995), a literatura filosófica funciona como um ponto de partida que estimula a imaginação e possibilita aos alunos desenvolverem a habilidade de identificar conceitos abstratos no cotidiano. Mais do que uma simples leitura, trata-se de um convite à interpretação ativa, à análise crítica e à abertura para o diálogo reflexivo, conectando literatura, filosofia e vida prática.

Em continuidade ao processo iniciado pela leitura, destaca-se a prática do diálogo, elemento central e indispensável na Comunidade de Investigação. O diálogo, no sentido filosófico, não é apenas a troca de opiniões, mas uma prática metodológica que busca a construção coletiva do conhecimento por meio do confronto respeitoso de ideias e argumentos. Para Lipman (1997), o diálogo é o espaço privilegiado em que os participantes aprendem a exercitar a escuta ativa, a argumentação fundamentada e a disposição para reconsiderar suas próprias ideias diante das contribuições dos colegas. Esse exercício aprimora competências essenciais como a empatia intelectual, a cooperação cognitiva e a responsabilidade compartilhada pelo conhecimento produzido. O diálogo não apenas fortalece a expressão individual, mas também evidencia o caráter social da construção do saber, em consonância com a

concepção de comunidade ilimitada de investigação de Peirce, na qual a verdade emerge do debate aberto e contínuo.

A teoria peirciana da comunidade de investigação destaca que o conhecimento não é propriedade de um sujeito isolado, mas resultado de um processo coletivo e infinito de questionamentos e revisões. Peirce (1995, p. 45) enfatiza que a verdade é um ideal regulativo alcançado progressivamente por meio da interação constante entre os membros da comunidade, que se empenham em superar preconceitos e limitações pessoais. Assim, a Comunidade de Investigação proposta por Lipman incorpora essa dimensão social do conhecimento, ao fomentar um ambiente onde as ideias são submetidas a uma crítica construtiva e colaborativa.

Complementando a prática dialógica, a investigação filosófica se configura como outra estratégia fundamental do método de Lipman. Ao longo das sessões, os participantes são estimulados a formular perguntas filosóficas, levantar hipóteses, buscar conexões entre ideias e explorar diferentes pontos de vista. A investigação, nesse contexto, não é apenas uma técnica de pesquisa, mas um exercício de raciocínio lógico, análise crítica e curiosidade intelectual. A filosofia, portanto, é vivida como um processo investigativo permanente, que ensina os estudantes a pensarem de forma autônoma, a questionarem verdades estabelecidas e a buscarem justificativas consistentes para suas crenças e argumentos. Esse procedimento aproxima o ambiente escolar de um laboratório de ideias, onde o erro não é visto como fracasso, mas como parte do percurso investigativo.

Nesse sentido, a articulação entre diálogo e investigação filosófica permite que a aprendizagem se dê de forma dinâmica e reflexiva, promovendo a construção de conhecimentos significativos e duradouros. A influência do pensamento de Peirce (1995) é fundamental para compreender que esse processo não se esgota no momento presente, mas é um movimento contínuo e aberto, pautado na cooperação e na busca compartilhada pela verdade.

Outro recurso pedagógico inovador na proposta de Lipman é a prática da tradução, entendida como o esforço de converter conceitos filosóficos complexos em uma linguagem clara, acessível e significativa para o grupo. Lipman (1995) ressalta que traduzir não é apenas simplificar, mas interpretar e adaptar o pensamento à realidade dos interlocutores, promovendo a democratização do saber filosófico. Esse processo desenvolve a capacidade de comunicação efetiva, a precisão conceitual e a habilidade de transitar entre diferentes níveis de abstração. A tradução filosófica

favorece, ainda, a formação de um vocabulário comum dentro da comunidade investigativa, permitindo que todos os participantes se sintam pertencentes e capazes de contribuir para o avanço coletivo do debate.

Assim, as quatro estratégias - leitura filosófica, diálogo investigativo, prática da investigação e tradução de conceitos - não operam de forma isolada, mas se complementam em um movimento contínuo de formação crítica e intelectual. O método de Lipman visa formar sujeitos que pensam de forma reflexiva, argumentam com rigor, questionam com profundidade e comunicam suas ideias com clareza. Essa abordagem pedagógica promove, nas palavras de Lipman (1995), uma educação para o pensar, essencial para a formação de cidadãos mais críticos, criativos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

No Programa de Filosofia para Crianças, idealizado por Matthew Lipman, o conceito de Pensamento de Ordem Superior é constituído a partir do desenvolvimento de quatro habilidades cognitivas fundamentais. Essas habilidades não surgem de forma isolada, mas são potencializadas por meio do diálogo constante promovido na Comunidade de Investigação, um espaço onde crianças e jovens são estimulados a pensar, questionar e aprender coletivamente, sempre mediados pela prática filosófica e reflexiva.

A primeira habilidade é a de investigação, considerada por Lipman (1995) como o motor inicial do pensamento crítico. Essa habilidade consiste na capacidade de formular perguntas relevantes, identificar problemas, levantar hipóteses e buscar soluções fundamentadas. O exercício investigativo permite que as crianças ativem um processo contínuo de autocorreção, no qual avaliam hipóteses, confrontam suas experiências passadas e projetam expectativas futuras. Trata-se de um movimento que aprimora a autonomia intelectual, pois os participantes aprendem a construir seu próprio caminho de aprendizagem, questionando verdades estabelecidas e buscando fundamentos sólidos para suas opiniões. A investigação, portanto, promove o exercício constante da dúvida produtiva e da curiosidade filosófica.

A segunda habilidade refere-se ao raciocínio, que Lipman (1995) descreve como a capacidade de organizar pensamentos de maneira lógica, conectando conhecimentos prévios a novas informações. O raciocínio possibilita que as crianças não apenas ampliem o repertório cognitivo, mas também estabeleçam relações coerentes entre ideias, argumentos e evidências. Essa habilidade é essencial para o desenvolvimento de um pensamento progressivo, em que o sujeito não se limita a

repetir informações, mas é capaz de interpretar, avaliar e chegar a conclusões bem fundamentadas. O raciocínio estruturado contribui para que o pensamento seja não apenas crítico, mas também criativo, capaz de transitar entre diferentes possibilidades explicativas.

A terceira habilidade está ligada à organização da informação, fundamental para a clareza e coerência do pensamento filosófico. Segundo Lipman (1995, p. 287), essa habilidade capacita os participantes a sistematizar conceitos, formular princípios, estabelecer critérios e construir argumentos de forma ordenada e consistente. Organizar a informação significa, portanto, articular ideias dispersas em uma estrutura lógica que favoreça tanto a compreensão quanto a comunicação dos pensamentos elaborados. Essa competência é imprescindível para a argumentação eficaz, já que permite ao sujeito apresentar suas ideias de maneira estruturada, facilitando o diálogo e o debate em grupo.

Por fim, a quarta habilidade é a da tradução, entendida como a capacidade de reinterpretar e converter conceitos complexos em formas de expressão mais claras e acessíveis. Traduzir, nesse contexto, não significa simplificar ao ponto de perder o conteúdo, mas sim reconfigurar ideias para torná-las compreensíveis aos interlocutores, preservando sua profundidade filosófica. Lipman (1995) enfatiza que essa prática favorece o desenvolvimento da comunicação lógica, na medida em que o sujeito aprende a reformular a linguagem natural em expressões mais rigorosas, sem abrir mão da clareza e da precisão. A tradução de ideias estimula a sensibilidade para diferentes públicos e contextos, ampliando a capacidade de dialogar e de tornar o conhecimento filosófico acessível.

Essas quatro habilidades - investigação, raciocínio, organização da informação e tradução - integram-se de forma dinâmica no ambiente da Comunidade de Investigação, criando um percurso formativo que fortalece o desenvolvimento integral do Pensamento de Ordem Superior. Para potencializar essas competências, Lipman elaborou as novelas filosóficas, narrativas provocativas que funcionam como disparadoras de debates e questionamentos entre os participantes. Nessas obras, temas universais são apresentados de modo acessível, despertando nos alunos o desejo de compreender o mundo a partir de múltiplas perspectivas.

Ao propor esse método, Lipman (1997) não apenas reformula o ensino de filosofia, mas transforma o espaço educativo em um ambiente de cooperação intelectual, onde aprender a pensar se torna uma prática cotidiana e democrática.

Assim, o Programa de Filosofia para Crianças ultrapassa o ensino tradicional e possibilita a formação de indivíduos críticos, reflexivos e preparados para o exercício pleno da cidadania.

A seguir, veremos como essas novelas foram estruturadas e qual o seu papel na formação do pensamento filosófico das crianças.

Na comunidade de investigação proposta por Lipman, as crianças têm a oportunidade de filosofar e aprimorar seu pensamento crítico por meio da interação com essas novelas filosóficas. Essas narrativas incentivam a reflexão e o diálogo, levando os participantes a desenvolverem o Pensamento de Ordem Superior. Este método lúdico de ensino de filosofia permite que as crianças sejam envolvidas de forma significativa no processo de aprendizagem, promovendo não apenas o desenvolvimento do pensamento crítico, mas também a capacidade de argumentação e a reflexão sobre questões éticas e morais

Essas informações estão explicitadas no Quadro 01 que se segue:

Quadro 1 - Novelas filosóficas e principais habilidade desenvolvidas.

NOVELA IDADE	HABILIDADES
ELFI (5-6 ANOS)	Linguagem, expressão verbal, socialização, escuta atenta, curiosidade filosófica inicial.
ISSAO E GUGA (6-8 ANOS)	Exploração do mundo natural, percepção sensorial, formação de conceitos básicos, relações causa-efeito.
PIMPA (9-10 ANOS)	Desenvolvimento da linguagem, identificação de problemas, relações interpessoais, diálogo e cooperação.
NAUS (11-12 ANOS)	Formação ética, pensamento crítico, consciência de si, respeito às diferenças, habilidades argumentativas.
A DESCOBERTA DE ARI DOS TELES 13-15 ANOS	Investigação filosófica mais profunda, reflexão sobre identidade, ética, justiça e responsabilidade social.
LUIA 12-15 ANOS	Pensamento lógico, relações científicas, epistemologia, questionamento das certezas, espírito investigativo.
SATIE 14-16 ANOS	Reflexão estética, ética e existencial, filosofia da arte, criatividade, subjetividade.

MARCOS 16-18 ANOS	Argumentação formal, filosofia política, ética aplicada, análise crítica de valores e ideologias.
--------------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

As novelas filosóficas, embora sejam um dos recursos centrais no programa de Lipman, não são os únicos instrumentos utilizados para fomentar o ensino da filosofia. Além dessas histórias, que servem como ponto de partida para a reflexão e o diálogo entre os alunos, o programa também inclui uma ampla variedade de materiais complementares cuidadosamente elaborados para apoiar os educadores em sua prática pedagógica.

No que se refere aos docentes que atuam como mediadores no Programa de Filosofia para Crianças (PFpC), Lipman enfatiza a importância de sua qualificação profissional, ressaltando a necessidade de que esses educadores sejam preparados para examinar ideias de maneira crítica, engajar-se na investigação dialógica e, sobretudo, cultivar um ambiente de respeito mútuo entre os alunos (Cirino, 2016).

Lipman (1995) critica de forma contundente os métodos tradicionais voltados à capacitação docente, especialmente aqueles baseados na simples memorização de conteúdos e na repetição mecânica de informações. Para ele, tais métodos limitam a capacidade do professor de estimular o pensamento crítico e criativo nos alunos, resultando em práticas pedagógicas pouco reflexivas e desprovidas de significado filosófico mais profundo. Em contraposição a essa perspectiva tradicional, Lipman propõe um modelo de formação docente que privilegia o desenvolvimento do pensamento ativo e da excelência reflexiva como pilares essenciais para a prática educativa.

O programa de aperfeiçoamento idealizado por Lipman busca, portanto, instrumentalizar os professores para atuarem com a filosofia de maneira acessível e adequada ao universo infantil, auxiliando-os não apenas na tradução de conceitos filosóficos complexos para uma linguagem compreensível pelas crianças, mas também na condução de discussões filosóficas ricas e instigantes no ambiente escolar. Como enfatiza (Kohan 2008, p. 28), essa formação deve ser entendida como uma prática autocrítica e autocorretiva, capaz de transformar o papel do professor em um verdadeiro mediador do pensamento, alguém que promove, no espaço da sala de aula, um ambiente investigativo que valoriza o questionamento, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Assim, a filosofia para crianças, tal como concebida por Lipman e aprofundada por Kohan, não se limita a um conteúdo a ser ensinado, mas se configura como uma prática pedagógica que exige do professor um compromisso contínuo com sua própria formação intelectual e ética, fundamentada na investigação filosófica compartilhada com seus alunos.

Para capacitar os professores a atuarem no programa, Lipman criou um curso de formação que proporciona uma experiência metodológica que replica o processo de mediação a ser realizado com os alunos. Esse curso é oferecido em centros especializados em Filosofia para Crianças (PFpC), onde os educadores são treinados para fomentar discussões filosóficas nas salas de aula e apoiar as crianças no desenvolvimento de habilidades de pensamento, com o objetivo de alcançar o pensamento de ordem superior por meio de situações cotidianas vivenciadas pelas crianças.

Conforme mencionado anteriormente, o programa de LIMPAM se espalhou globalmente e chegou ao Brasil em 1985, trazido por Catherine Young Silva. Sua proposta, cuidadosamente estruturada, inclui um currículo baseado nas novelas filosóficas, uma metodologia inovadora fundamentada na Comunidade de Investigação e a formação de professores para sua implementação. Essa abordagem tem sido essencial para difundir a filosofia entre crianças e jovens, estimulando o pensamento crítico e a reflexão de maneira acessível e envolvente.

3.2. COMO SUPERAR OS DESAFIOS DO ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA MUNICIPAL CORAÇÃO DE JESUS A PARTIR DE MATTHEW LIPMAN

O ensino de Filosofia nas escolas municipais, como a Escola Municipal Coração de Jesus em Cajari/MA, enfrenta desafios significativos que comprometem o aprendizado dos alunos e a efetividade das aulas. Como já foi destacado em discussões anteriores, entre os principais obstáculos estão a resistência dos estudantes à disciplina, a escassez de materiais didáticos adequados, a dificuldade na avaliação do aprendizado filosófico e a limitação do tempo destinado à disciplina no currículo escolar. Além disso, vale ressaltar que a Filosofia não integra o conjunto de componentes obrigatórios no ensino fundamental, conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que por vezes enfraquece sua presença nas instituições.

Apesar desse cenário, a Escola Municipal Coração de Jesus tem se esforçado para manter viva a prática filosófica em sala de aula, enfrentando os desafios existentes com dedicação e criatividade. Mesmo diante das limitações, o trabalho pedagógico inspirado no Programa de Filosofia para Crianças (PFpC), desenvolvido por Matthew Lipman, vem sendo adotado como estratégia para tornar o ensino da Filosofia mais acessível, dinâmico e significativo. Essa metodologia, baseada no modelo da comunidade de investigação, permite que os alunos desenvolvam habilidades de pensamento crítico, criativo e ético, a partir de discussões filosóficas construídas sobre situações cotidianas, promovendo um ambiente colaborativo de reflexão e diálogo.

Desse modo, mesmo em um contexto adverso e não obrigatório, a escola busca fortalecer o ensino da Filosofia como um espaço de formação integral, reafirmando o compromisso com a formação cidadã dos estudantes e com o desenvolvimento de competências de ordem superior, fundamentais para a vida em sociedade.

Outro desafio que se impõe no ensino de Filosofia é o desinteresse de parte dos alunos, frequentemente associado à percepção de que os conteúdos filosóficos não dialogam com suas experiências cotidianas. Ensinar e aprender Filosofia exige dedicação tanto do professor quanto do estudante, além de uma predisposição para se envolver com os questionamentos e reflexões propostas. Freire (1996, p. 25) reforça que o papel do educador democrático é justamente o de buscar diferentes estratégias pedagógicas para despertar a curiosidade e o senso crítico dos alunos, tornando o ensino mais acessível, contextualizado e significativo.

Conforme afirma Oliveira (2022, p. 45), a adesão de exercícios lúdicos ao clima educacional traz vantagens perceptíveis em diversos aspectos do desenvolvimento infantil. No desenvolvimento cognitivo, tais atividades estimulam o pensamento sensato, o pensamento crítico e a criatividade. Jogos de construção, quebra-cabeças e brincadeiras de faz de conta incentivam as crianças a analisarem e encontrarem melhores abordagens para pensar. No desenvolvimento social, a brincadeira é uma oportunidade para as crianças aprenderem sobre colaboração, compartilhamento e negociação entre elas. Além dessas estratégias, há outras metodologias lúdicas que podem ser incorporadas ao ensino da Filosofia, como dramatizações, debates estruturados e atividades interativas que promovem o pensamento reflexivo e a argumentação.

Nesse contexto, a metodologia de Lipman, baseada na Comunidade de Investigação, pode ser uma ferramenta poderosa para envolver os estudantes e estimular o pensamento crítico. Por meio da leitura de novelas filosóficas adaptadas para a faixa etária das crianças e jovens, os alunos podem participar de discussões significativas sobre questões filosóficas pertinentes ao seu cotidiano, tornando o aprendizado mais próximo e relevante.

Além disso, a escassez de materiais didáticos adequados dificulta a abordagem dos conteúdos filosóficos de forma acessível. Sem recursos apropriados, os professores enfrentam dificuldades para apresentar conceitos de maneira clara e interativa. Lipman propõe o desenvolvimento de materiais específicos, como textos adaptados e atividades investigativas, que incentivem a reflexão e auxiliem na construção do conhecimento. Essa iniciativa possibilitaria um ensino mais qualificado e acessível aos estudantes.

A avaliação do aprendizado filosófico também representa um desafio, pois a Filosofia não se baseia na memorização de conteúdo, mas no desenvolvimento de habilidades de pensamento. Tradicionalmente, as avaliações escolares privilegiam respostas objetivas, enquanto a Filosofia exige um processo reflexivo e argumentativo. Lipman sugere que a avaliação seja realizada por meio de discussões, registros escritos e autoavaliação, permitindo que os alunos demonstrem sua capacidade de construir argumentos, formular perguntas e dialogar criticamente sobre diferentes temas.

Por fim, a limitação do tempo destinado à Filosofia no currículo escolar é um entrave significativo. Para contornar essa dificuldade, Lipman propõe uma abordagem interdisciplinar, em que a Filosofia seja integrada a outras disciplinas, como História, Ciências e Literatura. Essa conexão amplia o espaço para a reflexão filosófica dentro da rotina escolar, tornando o aprendizado mais fluido e natural para os alunos.

Desde cedo, as crianças demonstram um interesse espontâneo por questões filosóficas, como o tempo, o universo e o amor, e possuem um desejo natural de compreender a realidade ao seu redor. Esse impulso inato de questionar e buscar respostas faz da Filosofia um campo fundamental para a educação infantil e juvenil. Ao estimular a habilidade de questionamento e desenvolver a capacidade de raciocínio complexo, a Filosofia não se apresenta como uma reflexão distante da vida, mas como uma ferramenta essencial para compreender o mundo de forma ampla e significativa.

Além disso, as habilidades de pensamento desenvolvidas no PFpC, como investigação, raciocínio, organização de informações e tradução, podem auxiliar os alunos a enfrentar os desafios cognitivos e emocionais que surgem ao lidar com temas filosóficos. Ao aprender a refletir, argumentar e analisar diferentes pontos de vista, os estudantes da Escola Municipal Coração de Jesus estarão mais preparados para enfrentar questões filosóficas e éticas que permeiam suas vidas, contribuindo para o desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo.

Ao adotar a abordagem de Lipman e implementar o Programa de Filosofia para Crianças, a Filosofia se torna mais acessível e envolvente, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas e sociais essenciais. Dessa forma, a disciplina deixa de ser vista como algo distante e se transforma em um meio de formação de cidadãos mais críticos, reflexivos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

CAPÍTULO IV

4. PRODUTO EDUCACIONAL

Aprender a Pensar com a Comunidade de Investigação e Ari dos Teles: Uma Abordagem Filosófica para o 6º Ano do Ensino Fundamental. O aprendizado filosófico no 6º ano do Ensino Fundamental é essencial para a introdução ao pensamento filosófico, pois favorece a compreensão do que é, de fato, a filosofia e sua relevância. A importância de se engajar com a filosofia vai além da simples apropriação de conceitos: trata-se de desenvolver a capacidade de pensar criticamente e refletir sobre questões fundamentais da vida.

A proposta educacional *Aprender a Pensar com a Comunidade de Investigação e Ari dos Teles* foi desenvolvida na Escola Municipal Coração de Jesus, conforme mencionado anteriormente. A instituição integra a rede pública de ensino do município de Cajari, Maranhão, e está situada no povoado Ladeira, uma comunidade rural localizada a 13 km da sede municipal. A escola atende alunos que vivem em contextos de significativa vulnerabilidade social. Ressalta-se que o município de Cajari ocupa a 3ª posição entre os 217 municípios do estado do Maranhão no ranking das cidades mais pobres do país, realidade que impacta diretamente as condições de vida dos estudantes e seus processos de aprendizagem."

O público-alvo do projeto são os alunos do 6º ano do período vespertino, totalizando 27 discentes. Muitos desses estudantes ainda enfrentam dificuldades na compreensão filosófica, o que se soma aos desafios sociais que perpassam suas trajetórias. Embora o cenário ainda seja marcado por limitações, é importante destacar que a infraestrutura da escola melhorou em relação aos anos anteriores. Graças aos recursos do Governo Federal, por meio do programa Caixa Escola, a gestão escolar conseguiu amenizar algumas condições precárias, implementando salas de aula climatizadas e promovendo melhorias estruturais que proporcionam um ambiente um pouco mais confortável para o aprendizado.

No entanto, mesmo com esses avanços, os desafios persistem. A escassez de materiais didáticos, a ausência de recursos pedagógicos adequados e a dificuldade de acesso a tecnologias continuam a impactar o processo educativo. Nesse contexto, a aplicação do modelo lipmaniano da Comunidade de Investigação surge como uma alternativa viável para estimular o pensamento crítico e reflexivo dos alunos,

valorizando o conhecimento produzido coletivamente e tornando o ensino mais significativo, mesmo diante das adversidades.

Neste contexto, a novela *Ari dos Teles*, de Matthew Lipman, e a sequência denominada Seminário Socrático surgem como instrumentos pedagógicos que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e investigativo. Por meio desses recursos, busca-se oferecer aos alunos a oportunidade de pensar sobre temas filosóficos e investigar suas próprias dúvidas e percepções sobre o mundo.

Foram realizadas três aulas, extraídas dos textos *Erro como parte do processo de aprender*, *Nem toda regra serve para tudo: aprender a pensar com lógica* e *Pensar sobre o pensar*, que encontram-se nos Apêndices A, B e C, respectivamente. A sequência didática foi organizada a partir de um seminário socrático, cujo objetivo consistiu em promover o debate, a discussão e a escuta ativa entre os alunos, configurando uma verdadeira comunidade de investigação, conforme idealizada por Lipman. Nessa abordagem, os estudantes não apenas compartilharam ideias, mas também aprenderam a pensar coletivamente, desenvolvendo habilidades argumentativas, de escuta, cooperação e respeito às diferentes opiniões.

Na sequência do seminário, foi aplicada as atividades descritas no quadro 1,2 e 3 , e uma atividade de complementação com exercícios extraídos dos textos citados anteriormente. Essas atividades foram: 1) *Pensar é mais do que decorar*; 2) *Conhecimento, lógica e escolhas no cotidiano*; e 3) *Pensar e dizer*. Além disso, as imagens utilizadas serviram como recursos de apoio para reforçar o debate, estimulando retomadas reflexivas e discussões em grupo, consolidando os conteúdos explorados de forma lúdica e significativa.

QUADRO 1

ATIVIDADE 1 – "Pensar é mais do que decorar"

1- A importância do erro no processo de aprendizagem.

Questão central: Errar é sempre algo ruim ou pode ser uma oportunidade para aprender melhor?

2-A lógica por trás das afirmações: inverter sempre mantém o sentido?

Questão central: Podemos confiar em uma frase invertida apenas porque a original é verdadeira?

3-Pensar é mais do que decorar: o papel da reflexão na construção do conhecimento

Questão central: Qual a diferença entre decorar um conteúdo e compreendê-lo de verdade?

QUADRO 2

ATIVIDADE 2 2: Conhecimento, lógica e escolhas no cotidiano

1. A utilidade do conhecimento: "Pra que isso serve?"

Questão central: É importante saber para que serve o que estamos aprendendo ou só o aprender já é suficiente?

2. A linguagem lógica no cotidiano

Questão central: Você já parou para pensar como usamos a lógica sem perceber, mesmo quando não falamos com palavras como "todos" ou "nenhum"?

3. Escolhas pessoais e imposições familiares

Questão central: Devemos seguir as expectativas da nossa família ou fazer nossas próprias escolhas, mesmo que sejam diferentes?

QUADRO 3

ATIVIDADE 3 – Pensar e dizer**1. Os pensamentos são reais?**

Questão central: Se não podemos tocar ou ver um pensamento, ele é menos real do que as coisas que podemos tocar?

2. O pensamento pode nos ajudar a compreender a nós mesmos?

Questão central: Pensar sobre o pensar, pode ser a chave para o autoconhecimento?

3. Podemos simplificar todas as ideias usando palavras como "todos", "nenhum" e "alguns"?

Questão central: A linguagem pode capturar com precisão a complexidade do mundo?





Na primeira aula, foram apresentadas imagens ilustrativas com base no Texto 1, com o objetivo de apoiar a compreensão e interpretação dos conteúdos debatidos no seminário socrático. Essas imagens ajudaram os estudantes a perceber que nem sempre o que parece verdadeiro é simples. A história de Ari, ao confundir um cometa com um planeta e perceber que inverter frases nem sempre mantém seu sentido por exemplo, “Todos os planetas giram em torno do Sol” é verdade, mas “Tudo que gira em torno do Sol é planeta” não é, exemplifica como generalizar exige cuidado e como o pensamento lógico é fundamental para entender o mundo. Mais do que decorar informações, pensar envolve questionar, testar ideias, reconhecer erros e aprender com eles; o erro de Ari, portanto, foi uma oportunidade de compreender melhor o raciocínio lógico e a importância da reflexão na construção do conhecimento.

Na segunda aula, a atividade complementar promoveu reflexões sobre a aplicação do conhecimento no cotidiano, destacando que usamos a lógica em nossas decisões mesmo sem perceber. Os estudantes foram convidados a pensar sobre as expectativas recebidas da família e da sociedade, questionando se devem segui-las cegamente ou buscar construir seus próprios caminhos. O verdadeiro aprendizado acontece quando se avaliam escolhas, questiona-se o senso comum e desenvolve-se a capacidade de pensar por si mesmo, construindo conhecimento que faça sentido para a própria vida.

Já na terceira atividade, as imagens e exercícios permitiram que os estudantes mergulhassem ainda mais nas questões debatidas anteriormente. Foram instigados a refletir sobre a natureza dos pensamentos: eles são reais? Ajudam a nos conhecer melhor? Podemos simplificar ideias complexas com palavras como “todos”, “nenhum” e “alguns”? A história de Ari e seus colegas demonstra que pensar sobre o pensar é tão importante quanto aprender conteúdos específicos, pois desenvolve tanto a lógica quanto a consciência sobre nós mesmos. A proposta final desta atividade foi provocar a curiosidade dos estudantes, mostrando como a lógica permeia o dia a dia, como os pensamentos moldam nossa visão de mundo e até que ponto devemos aceitar ideias prontas ou buscar compreendê-las por nós mesmos.

A novela Ari dos Teles tem como foco central "aprender a pensar e a pensar sobre o pensar". Por isso, propõe princípios e práticas voltadas ao desenvolvimento de habilidades de raciocínio estruturado, familiaridade com a lógica e sequência de ideias. A obra enfatiza a lógica formal, a lógica das boas razões e a lógica do agir; ela introduz os alunos à investigação filosófica por meio de temas como antropologia,

teoria do conhecimento, ética, linguagem e educação. Entre os assuntos abordados estão: pensar, investigar, conhecimento de si, percepção, cultura, liberdade, amizade, arte, sentimentos e verdade.

Importante destacar que, inicialmente, a novela prevista para aplicação na sequência didática seria a Nous - 1996, cuja proposta é adequada para o público de 11 a 12 anos, faixa etária correspondente aos alunos do 6º ano do ensino fundamental. No entanto, devido à dificuldade de acesso a esse material, optou-se por adaptar a novela Ari dos Teles, que originalmente foi pensada para adolescentes de 13 a 15 anos, ajustando seu conteúdo de forma exclusiva para o 6º ano, garantindo a compreensão e o desenvolvimento das competências filosóficas pretendidas para essa etapa de ensino.

Este material constitui o produto final, reunindo aulas e recursos pedagógicos organizados e impressos em formato de portfólio, que será arquivado na escola após a defesa e aprovação do trabalho

Livro indicado para adolescentes de 13 a 15 anos. O texto completo de A Descoberta de Ari dos Teles possui vários capítulos. Material para ser trabalhado com os alunos durante dois anos, ou seja, indicado para os 6ª e 7ª anos do Ensino Fundamental.



4.1. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Ao longo de nosso percurso, construímos cuidadosamente uma sequência didática cujo eixo central foi o tema *“Aprender a Pensar com a Comunidade de Investigação e Ari dos Teles”*. Essa proposta não surgiu de forma improvisada, mas como fruto de reflexões, leituras e da busca constante por metodologias que realmente despertem nos estudantes o gosto pela Filosofia e pela prática do pensamento crítico. Para tanto, realizamos três encontros, cuidadosamente planejados, que combinaram teoria e prática, sempre com a preocupação de aproximar o conteúdo da realidade dos alunos. Cada aula foi organizada como etapa de um processo maior, em que diferentes recursos pedagógicos foram mobilizados: desde exercícios interativos até debates orientados, nos quais os estudantes eram provocados a sair da passividade e assumir um papel ativo diante do conhecimento. Esses momentos não apenas tornaram a aprendizagem mais clara e objetiva, mas também dinâmica, participativa e acessível, criando um espaço vivo de reflexão e partilha.

Esta sequência didática foi centrada no Seminário Socrático, uma prática que, em outro momento, foi desenvolvido pelo meu orientador, Dr. Alexandre Baptista Jordão, em parceria com o Dr. Almir Ferreira da Silva Júnior e a Dra. Maria Olília Serra, no âmbito do **PIBID** em Filosofia da UFMA. Essa prática apresentou resultados positivos e igualmente pretendo desenvolvê-la em meu trabalho. O projeto “Práticas Dialógicas para o Ensino da Filosofia” nasceu com o propósito de enfrentar os desafios do ensino da disciplina no Ensino Médio, valorizando o diálogo argumentativo como recurso didático-metodológico.

Entre seus objetivos, destacaram-se a análise da tradição filosófica acerca do diálogo, a sistematização de referenciais teórico-metodológicos e a construção de práticas capazes de aproximar o estudante da reflexão crítica. Nesse sentido, o *tema do projeto: Práticas dialógicas para o ensino da filosofia e o resgate do diálogo filosófico* ocupou lugar central, materializando-se em atividades de leitura, discussão e problematização que resultaram no modelo didático denominado Seminário Socrático.

Inspirado em experiências internacionais, esse modelo consistia em organizar debates em que os alunos, reunidos em círculos de interlocução, eram incentivados a compartilhar, questionar e refinar argumentos a partir de textos filosóficos. A proposta

visava favorecer a compreensão coletiva e o desenvolvimento da autonomia intelectual, conforme destacam Baptista, Silva Júnior e Serra (2015) ao enfatizarem que o diálogo, quando conduzido de forma crítica e colaborativa, torna-se um instrumento potente de formação filosófica e emancipação do pensamento.

Embora tenham surgido obstáculos, como a formulação de boas questões e os critérios de avaliação da participação filosófica, a experiência revelou-se fecunda, reafirmando o diálogo como instrumento essencial para a formação do pensamento crítico no ensino da filosofia.

Por ter sido apresentada com êxito, utilizamos esse método na aplicação de nossa proposta didática, cujo objetivo foi aprofundar o método de trabalho proposto por Matthew Lipman, na expectativa de alcançar resultados significativos na aprendizagem dos alunos sobretudo estimular a formação de uma comunidade investigativa.

O Seminário Socrático consiste em uma metodologia de diálogo colaborativo, inspirado na prática filosófica de Sócrates, na qual o saber é construído a partir de perguntas, argumentações e escuta ativa, e não por meio da transmissão de respostas prontas. Trata-se de uma roda de conversa guiada por questionamentos reflexivos, onde os participantes, mediados por um facilitador, debatem, analisam e aprofundam temas relevantes, desenvolvendo o pensamento crítico, a autonomia intelectual e o respeito à diversidade de ideias.

Durante o Seminário Socrático, cada participante foi estimulado a construir argumentos, ouvir atentamente seus colegas, levantar hipóteses e reformular seu próprio pensamento. O desenvolvimento se deu por meio da leitura prévia de um texto gerador, seguida de uma roda de diálogo em que as perguntas norteiam o processo investigativo. Ao final, um grupo elaborou uma síntese reflexiva, destacando os avanços na compreensão e as novas questões que surgiram.

Assim, embora o Seminário Socrático e a metodologia lipmaniana compartilhem a valorização do diálogo, da argumentação e da escuta ativa, há uma distinção clara entre eles: o primeiro foca na tradição socrática de perguntas e respostas conduzidas em um encontro reflexivo, enquanto o segundo estabelece uma prática pedagógica sistematizada, com o uso de narrativas filosóficas e a formação de uma comunidade permanente de investigação. Ambos, contudo, convergem no objetivo de transformar o processo educativo em um exercício de pensar juntos, questionar e construir coletivamente o conhecimento.

Dessa forma, o Seminário Socrático, alinhado em muitos aspectos à proposta de Lipman, torna-se também uma estratégia potente para fomentar a formação de uma comunidade de investigação, em que pensar, questionar e dialogar são práticas centrais no processo de ensino-aprendizagem, ainda que cada metodologia apresente suas especificidades na condução pedagógica.

A sequência didática foi desenvolvida em sala de aula com o objetivo de promover um espaço de diálogo reflexivo e investigativo. A atividade teve início com uma aula introdutória, ocasião em que os alunos já estavam de posse do material previamente lido.

O material impresso contendo as novelas filosóficas foi entregue antecipadamente aos alunos, permitindo que todos realizassem uma prévia leitura antes do início das atividades em sala. Além disso, a turma, composta por 27 alunos, foi dividida em três grupos, com aproximadamente 9 alunos cada, para possibilitar um trabalho mais focado e participativo.

Na sequência, os grupos foram organizados para encontros em horários distintos, que poderiam ocorrer nos turnos regulares, contra turnos ou em dias diferentes, garantindo assim que todos participassem de forma efetiva. Essa dinâmica visava favorecer um ambiente de discussão mais aprofundada, respeitando o ritmo de cada grupo e permitindo uma melhor assimilação dos conteúdos propostos pelas novelas filosóficas.

Cada grupo ficou responsável por discutir os temas trabalhados nas três aulas, promovendo um ambiente de diálogo investigativo, característico da formação de uma comunidade de investigação. Para isso, os alunos receberam três textos, organizados nos quadros demonstrativos 1, 2 e 3, que servirão de base para as discussões e reflexões. Esses textos abordaram os seguintes temas:

1. Pensar é mais do que decorar;
2. Conhecimento, lógica e escolhas no cotidiano;
3. Pensar e dizer.

Os conteúdos que fundamentam esses temas estão dispostos nos Apêndices A, B e C deste material. O Texto A, intitulado *Erro como parte do processo de aprender*, encontra-se no primeiro; o Texto B, denominado *Nem toda regra serve para tudo: aprender a pensar com lógica*, está no segundo; e o Texto C, intitulado *Pensar sobre o pensar*, consta no terceiro. Além do conteúdo teórico, cada texto apresenta quadros demonstrativos que orientam as atividades a serem desenvolvidas em sala.

Os textos 1, 2 e 3, já citados anteriormente e inseridos nos respectivos quadros, foram respondidos e debatidos à luz dos textos que estão nos apêndices. Para avaliar o percurso dos alunos, dois questionários foram aplicados: o primeiro antes da realização da sequência didática e o segundo ao seu término, possibilitando identificar percepções iniciais e verificar as mudanças ocorridas após as atividades.

Os resultados desses instrumentos foram sistematizados em gráficos 1 e 2 que serão apresentados nas próximas páginas, de modo a facilitar a visualização das transformações no pensamento crítico e reflexivo dos estudantes. A análise desses dados também fornecerá subsídios para ajustes e aprimoramentos na proposta pedagógica.

A sequência didática teve como eixo central o Seminário Socrático, metodologia que estimulou o debate, a argumentação e a construção coletiva do conhecimento a partir dos textos estudados. Nesse processo, os alunos foram incentivados a desenvolver a leitura crítica, esclarecer ideias e valores, aprimorar sua base de pesquisa, criar uma comunidade de investigação e exercitar habilidades de fala, escuta e resolução de problemas.

Ao longo das atividades, os estudantes não apenas participaram das discussões, mas também produziram materiais próprios que refletiram sua aprendizagem e suas reflexões sobre os temas abordados. Entre esses registros estiveram resumos comentados, ilustrações, anotações de debates e outros formatos de expressão que estimularam a criatividade e a autonomia intelectual.

Como atividade complementar, ao final da sequência, os alunos construíram imagens representativas inspiradas nos conteúdos trabalhados no seminário. Essas produções visuais reforçaram o aprendizado, consolidaram os conhecimentos adquiridos e abriram espaço para novas reflexões, já que serviram de ponto de partida para a elaboração de diferentes registros como textos, artigos, representações gráficas e comentários críticos nos quais relacionaram experiências vivenciadas, autores estudados e saberes construídos ao longo das aulas.

Nos materiais complementares foram disponibilizados três textos de referência, extraídos da novela *Ari dos Teles*, de Matthew Lipman, que dialogaram diretamente com os temas explorados nas aulas e serviram como apoio às discussões e análises. Já no Anexo A foi registrada a autorização para a realização da intervenção pedagógica junto aos estudantes participantes do estudo.

De modo geral, a proposta pedagógica buscou estimular o pensamento crítico e reflexivo, promover uma aprendizagem significativa e incentivar os alunos a questionarem, analisarem e formarem suas próprias opiniões. Ao final, constatou-se que a Filosofia, trabalhada de forma investigativa e dialógica, contribuiu para tornar os estudantes mais autônomos, criativos e críticos diante dos desafios do mundo contemporâneo.

4.2. NOVELA ARI DOS TELES

Foram utilizados capítulos da novela *Ari dos Teles* como base para o desenvolvimento do nosso Seminário Socrático e da atividade complementar. Cada aula será acompanhada de uma imagem representativa do tema abordado, com o objetivo de reforçar e complementar as discussões realizadas no debate.

Os capítulos selecionados, que constam na parte de apêndices desta dissertação, serviram como referência central para a realização do Seminário Socrático. Essa atividade tem como principal finalidade estimular a reflexão crítica, o diálogo respeitoso e a construção coletiva do conhecimento a partir de temas significativos presentes na obra. Por meio do debate orientado, os alunos foram convidados a expressar suas ideias, levantar questionamentos e confrontar pontos de vista, sempre sustentados por argumentos bem fundamentados.

Para aprofundar ainda mais os conteúdos discutidos e oferecer suporte visual às reflexões realizadas, propomos uma atividade complementar na qual foram apresentadas imagens temáticas relacionadas aos assuntos abordados no seminário. As imagens contribuíram para enriquecer os diálogos, facilitar a compreensão dos temas e fortalecer os conhecimentos construídos coletivamente durante a sequência didática.

Essa proposta busca integrar texto, imagem e debate, promovendo uma aprendizagem mais ampla e significativa, capaz de desenvolver a capacidade argumentativa, o pensamento crítico e o respeito à diversidade de opiniões no ambiente escolar.

Resultados e Análises do Produto Educacional

A sequência didática Seminário Socrático foi realizada nos dias 17, 18 e 20 de junho de 2025, sempre no turno vespertino, com turmas compostas por 27 alunos. Os horários foram cuidadosamente ajustados em diálogo com a gestão escolar, buscando conciliar a rotina da escola com a complexidade e a profundidade da proposta. Desde o planejamento, sabíamos que a realização dessa sequência seria um desafio, tanto no aspecto organizacional quanto no pedagógico, mas o resultado final superou todas as expectativas, revelando a riqueza do trabalho colaborativo e a importância de uma metodologia reflexiva.

Os alunos receberam previamente os textos que seriam discutidos, todos com caráter filosófico e provocador, capazes de instigar a reflexão crítica e o pensamento investigativo. Foram eles: *Pensar é mais do que decorar*, *Conhecimento, lógica e escolhas no cotidiano* e *Pensar e dizer*, que se encontram nos apêndices A, B e C. Esses textos funcionaram como ponto de partida para todo o processo, proporcionando uma base sólida para o engajamento inicial dos estudantes. Logo no início, alguns alunos mostraram timidez e hesitação, quase receosos de expor seus pensamentos, mas aos poucos, com a mediação adequada, começaram a se expressar com mais segurança. A interação inicial foi fundamental para criar um ambiente de confiança, permitindo que os alunos dialogassem, refletissem e questionassem uns aos outros de forma autônoma, exatamente como acontece em uma comunidade investigativa.

O momento mais marcante ocorreu quando percebi que os alunos já não precisavam mais da minha intervenção direta. Passaram a dialogar de forma fluida, compartilhando ideias, contrapondo argumentos e formulando perguntas críticas entre si. Foi impressionante observar como a filosofia deixou de ser apenas um conteúdo escolar para se tornar uma experiência viva, capaz de transformar o pensamento, a comunicação e o engajamento de cada estudante. Ali, cada aluno pensava, questionava e interagia, aprendendo não apenas conceitos, mas também práticas de escuta ativa, argumentação lógica e respeito às diferentes perspectivas.

Foram momentos que pareceram transportar todos para um espaço atemporal, no qual a reflexão filosófica ganhava intensidade e relevância. Os estudantes puderam compreender claramente que a filosofia não se restringe a conceitos abstratos, mas é uma prática que auxilia na compreensão da vida em sociedade, na tomada de

decisões e na construção de uma postura crítica diante do cotidiano. As imagens registradas ao longo desses dias captaram a participação vibrante de todos os alunos, revelando o entusiasmo e o engajamento em cada atividade. Apenas um aluno não pôde comparecer, mas a participação geral indicou que a proposta havia atingido seu objetivo: promover uma aprendizagem significativa e transformadora.





O impacto da sequência didática não se limitou à sala de aula. Professores de outras turmas, em diferentes momentos, acompanharam de perto o desenvolvimento das atividades e elogiaram a metodologia adotada, destacando a riqueza do envolvimento dos estudantes e a capacidade do Seminário Socrático de integrar teoria e prática. Esse reconhecimento externo reforçou a certeza de que estávamos no caminho certo, consolidando a ideia de que a filosofia pode ser ensinada de forma ativa, participativa e conectada à realidade dos alunos.

Para mensurar de forma estruturada a evolução do conhecimento, foram aplicados dois questionários com 10 perguntas objetivas cada, realizados antes e após a sequência didática, sempre com a participação de 26 alunos. O objetivo era claro: avaliar o crescimento do conhecimento, identificar fragilidades conceituais e compreender de que forma a filosofia havia ganhado novo significado para os estudantes. Essa avaliação não tinha caráter punitivo, mas sim diagnóstico, permitindo ajustar futuras intervenções pedagógicas e fortalecer a aprendizagem investigativa.

No questionário inicial, antes mesmo das aulas, os alunos responderam a perguntas como: “Você sabe o que é Filosofia?”, “Você já aprendeu a pensar criticamente na escola?”, “Você tem interesse em aprender Filosofia?”, “Você sabe como um filósofo trabalha?”, “A escola oferece materiais suficientes para você aprender Filosofia?”, “Você já participou de uma atividade diferente ou interessante em Filosofia?”, “Você considera as aulas de Filosofia interessantes?”, “Você acredita que pensar com lógica pode te ajudar no cotidiano?”, “Você já percebeu que a Filosofia pode ser útil para a vida prática?” e “Você gosta das aulas de Filosofia?”. Todas as respostas eram do tipo “sim” ou “não”.

O gráfico 1 correspondente ao questionário inicial apresentava barras duplas para cada questão (verde para “Sim” e vermelho para “Não”), com o eixo X representando as perguntas e o eixo Y indicando o número de respostas, de 0 a 26. Detalhadamente, em Q1 (“Você sabe o que é Filosofia?”), 15 alunos responderam “Sim” (58%) e 11 “Não” (42%). Em Q2 (“Você já aprendeu a pensar criticamente?”), 12 alunos responderam “Sim” (46%) e 14 “Não” (54%). Nas questões de Q3 a Q10, os resultados mostraram variações, algumas questões apresentando mais acertos, outras mais respostas negativas, indicando pontos de atenção para a mediação pedagógica. A média geral do questionário inicial foi de aproximadamente 6 respostas “Sim” por aluno, equivalente a 60% de acertos, revelando conhecimento prévio, mas também evidenciando lacunas conceituais significativas.

Após três dias de debates, leituras compartilhadas e atividades interativas, os alunos responderam ao questionário final, cujas perguntas incluíam: “Sua visão sobre Filosofia mudou depois das aulas?”, “Você ficou mais interessado em aprender Filosofia?”, “Alguma atividade das aulas te fez refletir mais?”, “Você acha que agora entende melhor o que significa ‘aprender a pensar’?”, “Você percebe que a Filosofia está presente em situações do dia a dia?”, “Você mudaria algo na forma como Filosofia é ensinada?”, “Você acha que a falta de materiais dificulta o aprendizado?”, “Ter professores capacitados é importante?”, “Aprender Filosofia pode ajudar no aprendizado de outras matérias?” e “Você consegue definir Filosofia com uma palavra?”.

O gráfico 2 também apresentava barras duplas (verde para “Sim” e vermelho para “Não”), mantendo o mesmo padrão do questionário inicial. Em Q1 (“Sua visão sobre Filosofia mudou?”), 23 alunos responderam “Sim” (88%) e 3 “Não” (12%). Em Q2 (“Ficou mais interessado em aprender Filosofia?”), 22 “Sim” (85%) e 4 “Não” (15%).

Nas demais questões, a média de respostas positivas ultrapassou 80%, mostrando uma evolução significativa. A média geral passou de 6 para 9 respostas “Sim” por aluno, elevando o índice de acertos de 60% para 90%, evidenciando a eficácia da metodologia dialógica e investigativa.

A diferença entre os dois questionários vai além de números: o aumento de 60% para 90% de respostas “Sim” revela que a filosofia, quando trabalhada de forma participativa, desperta nos alunos um novo olhar sobre o mundo, promove a compreensão conceitual e estimula a reflexão crítica. O Seminário Socrático transformou a sala de aula em um espaço de diálogo, reflexão e construção coletiva do saber, registrando não apenas resultados estatísticos, mas também o entusiasmo, a curiosidade e o engajamento dos estudantes.

Em síntese, o trabalho realizado não se resumiu a uma sequência didática; tornou-se um marco na trajetória dos jovens, demonstrando que a filosofia faz parte do cotidiano, pode ser aplicada em diversas situações e contribui para a formação de cidadãos críticos, autônomos e reflexivos. As experiências registradas, tanto nos gráficos quanto nas observações do dia a dia, evidenciam que a aprendizagem significativa e a prática filosófica estão profundamente interligadas, oferecendo aos estudantes ferramentas para compreender e transformar a realidade que os cerca

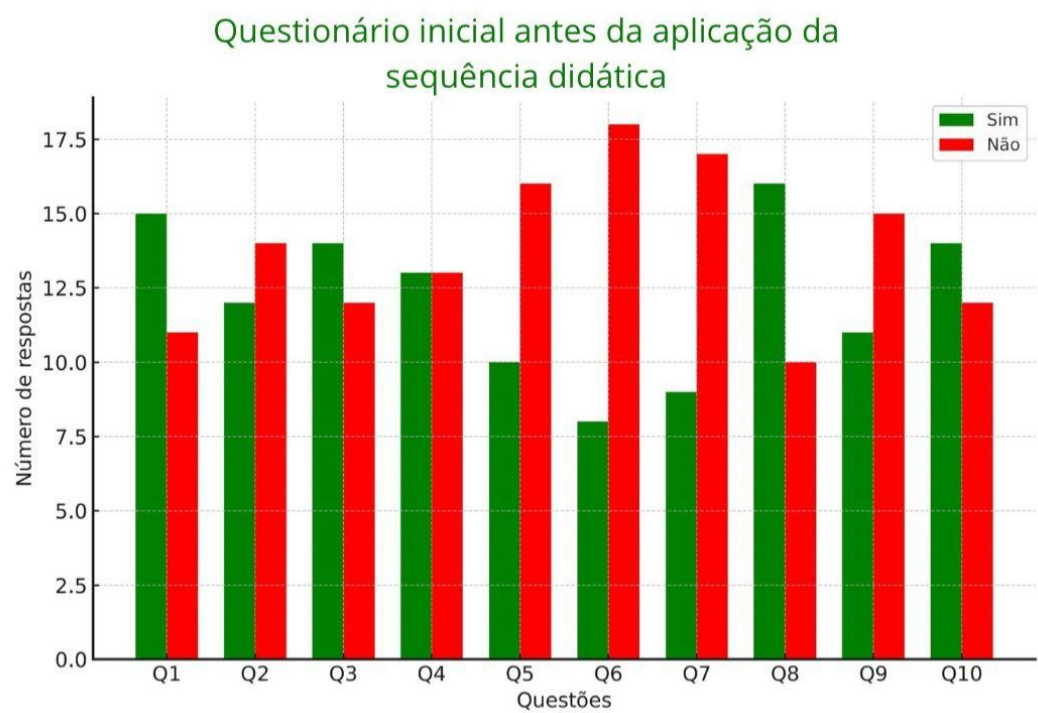


GRÁFICO 1

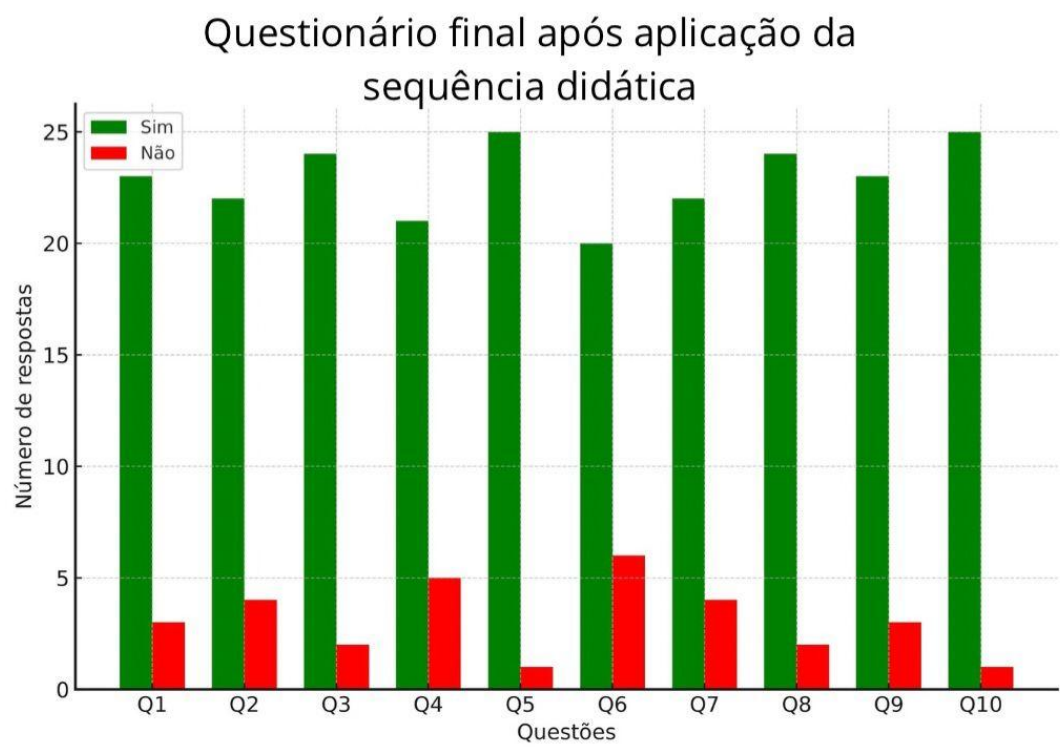


GRÁFICO 2

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao término deste trabalho, é possível afirmar com segurança que os objetivos propostos foram plenamente alcançados. Desde o início, a proposta de investigar os desafios enfrentados pela escola no ensino de Filosofia mostrou-se pertinente e necessária, sobretudo quando se considera o cenário da educação básica, em que essa disciplina ainda encontra diversas barreiras para sua efetivação plena e significativa. A partir da aplicação do método da Comunidade Investigativa, inspirado na abordagem de Matthew Lipman, o ambiente escolar foi gradualmente se transformando em um espaço no qual o diálogo, a reflexão e a investigação passaram a ocupar um lugar central nas práticas pedagógicas.

Cada etapa do processo desenvolvido foi de grande importância, tanto para os alunos quanto para o professor pesquisador. Os momentos vivenciados em sala de aula, desde os primeiros contatos com as narrativas filosóficas, passando pelos debates, pelas atividades práticas e pelos questionários aplicados, evidenciaram o potencial da Filosofia para despertar a curiosidade, o pensamento crítico e a capacidade argumentativa dos estudantes. A interação proporcionada entre todos os envolvidos não apenas qualificou o ensino de Filosofia, mas também fortaleceu o vínculo entre professor e alunos, criando um ambiente de confiança, respeito mútuo e colaboração.

Cabe destacar que cada atividade planejada foi concebida não apenas como um exercício intelectual, mas como uma oportunidade concreta de fomentar o diálogo, o questionamento e o raciocínio lógico. Os questionários aplicados antes e depois das intervenções foram fundamentais para perceber a evolução dos alunos. A partir das respostas obtidas, ficou evidente que o nível de reflexão e de compreensão filosófica dos estudantes se ampliou consideravelmente. Os debates que emergiram a partir das questões levantadas proporcionaram momentos ricos de aprendizagem, em que os alunos puderam não apenas expressar suas opiniões, mas também confrontá-las com as dos colegas, aprimorando sua capacidade de escuta e de argumentação.

Além disso, cada momento desse percurso trouxe aprendizados valiosos também para o professor. A prática pedagógica, nesse caso, não foi uma via de mão única. Ao contrário, o professor também se viu desafiado a repensar suas estratégias de ensino, a ouvir mais atentamente seus alunos e a perceber, no ritmo de cada um, possibilidades de aprofundamento e de ressignificação do conteúdo filosófico. O

contato mais próximo com os estudantes e a vivência do método investigativo enriqueceram não apenas o processo de ensino, mas também o próprio fazer docente, reforçando a compreensão de que ensinar e aprender, sobretudo em Filosofia, são atos profundamente coletivos.

Os resultados alcançados superaram as expectativas iniciais. O ensino de Filosofia, muitas vezes considerado abstrato e distante da realidade dos alunos, foi ressignificado. Os estudantes passaram a perceber que filosofar não é uma atividade restrita a grandes pensadores ou a textos complexos, mas sim uma prática cotidiana, que começa com a capacidade de perguntar, de estranhar o mundo e de buscar sentidos para o que vivemos. Isso se evidenciou nas falas espontâneas dos alunos, nas questões que passaram a levantar e no entusiasmo com que participaram dos debates e das atividades propostas.

Outro ponto a ser ressaltado é o papel do erro no processo de aprendizagem filosófica. Desde o início, ficou claro para os alunos que errar faz parte do percurso investigativo. Esse entendimento contribuiu para criar um ambiente seguro, no qual os estudantes não temiam se expressar ou formular hipóteses, mesmo que inicialmente equivocadas. Essa liberdade para pensar, errar, corrigir e aprimorar o raciocínio foi essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e do espírito investigativo entre os participantes.

Assim, é possível afirmar que o trabalho realizado não apenas contribuiu para superar alguns dos desafios encontrados no ensino de Filosofia, mas também proporcionou uma experiência educativa transformadora. A Filosofia ganhou um lugar de destaque na formação dos alunos, sendo compreendida não como uma disciplina isolada, mas como uma ferramenta poderosa para compreender melhor a si mesmo, os outros e o mundo.

Ao longo do processo, ficou evidente que o ensino filosófico precisa ser vivenciado de forma prática, dialógica e participativa. O papel do professor como mediador foi fundamental para conduzir as discussões, instigar os alunos e garantir que o ambiente fosse propício ao questionamento e à construção coletiva do conhecimento. O professor não é aquele que detém todas as respostas, mas o que caminha junto com os alunos na busca por novas perguntas e possíveis respostas.

Por fim, cabe ressaltar que esta experiência serviu também como um convite para que a prática pedagógica seja constantemente revisitada, aprimorada e ressignificada. O ensino de Filosofia nas escolas, especialmente na educação básica,

não deve se limitar à transmissão de conceitos, mas deve se afirmar como um espaço de formação crítica, ética e cidadã. Os resultados obtidos demonstram que isso é possível, desde que haja intencionalidade pedagógica, compromisso e abertura para novas metodologias.

Em síntese, o trabalho aqui apresentado alcançou não apenas os objetivos inicialmente traçados, mas também abriu novos caminhos para pensar o ensino de Filosofia na escola pública. A transformação observada nos alunos e no próprio professor evidencia que é possível ensinar a filosofar, estimular o pensamento crítico e formar sujeitos mais conscientes, questionadores e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. A experiência desenvolvida na Escola Municipal Coração de Jesus mostra que, quando se acredita no potencial dos alunos e se oferece um ensino de qualidade, os resultados aparecem e a educação cumpre seu papel de transformação social.

Que este trabalho possa inspirar outras práticas, outros professores e outras escolas a também investirem na Filosofia como um caminho para a formação integral de crianças e jovens. Afinal, ensinar Filosofia é, acima de tudo, ensinar a pensar, a questionar e a construir sentidos para a vida em sociedade

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Mariana Frutuoso *et al.* Uma proposta curricular do programa filosofia para crianças de Matthew Lipman. **Vice-Reitor**, p. 139. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/fisologia-caico-eventos/arquivos/2087anais_v_semana_de_filosofia.pdf#page=139. Acesso em: 22 ago. 2025.

AMBROZI, Luiz. **Jogos em uma sequência didática para o ensino de análise combinatória**. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017.

BERLE, Simone. **Infância como caminho de pesquisa: o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/PROPEd/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores**. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

BITENCOURT, Kelly Bitencourt. *Et al.* Relação família escola: possíveis influências da ausência dos pais no processo de ensino-aprendizagem de crianças. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, a. 4, v. 1, n. 5, p. 157- 181, 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/relacao-familia-escola.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BROCANELLI, Cláudio Roberto. **MATTHEW LIPMAN: educação para o pensar filosófico na infância**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó/RN, Rio de Janeiro/RJ e La Plata/ARG**. 2015. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)**. Rio de Janeiro: Núcleo de Estudos Filosofias e Infâncias - NEFI, 2016.

COSTA, Edson Ferreira da. Educação para o pensar: uma análise epistemológica do método dialético-socrático aplicado à pragmática filosófica de Lipman. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 26, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-46122021000100114&script=sci_arttext. Acesso em: 22 ago. 2025.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: uma introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1970.

DEWEY, John. **Como pensamos**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUHART, David. **Filosofia para crianças**: uma proposta para a formação do pensamento crítico. In: SILVA, Francisco (Org.). **Filosofia para crianças: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 163-185.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2006.

FERREIRA, Kauê Melo; VASCONCELOS, Tomas Herrera. O efeito de uma sequência didática de cálculos químicos no contexto da EJA. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 12, n. 24, 2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/3296>. Acesso em: 22 ago. 2025.

FIGUEIREDO, Santiago Pontes Freire. A criação e utilização de podcasts como alternativa remota ao ensino de filosofia: relato de uma experiência. In: Seminário Docentes 2020, 2021, Fortaleza. **Anais do Seminário Docentes 2020, 2021**. Fortaleza: Secretaria da Educação do Ceará, 2021. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2021/02/186-Anexo-05024654331.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVE, Iracema Cerdán. **O ensino de Filosofia no Ensino Fundamental – revisitando o que foi estudado na última década (2001 -2010)**. 2012. 74 f. Dissertação (Mestrado em educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GAMBOA, Silvio Anciar Sanchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

GIANOLLA, Cristiano. **A Filosofia para crianças de Matthew Lipman**: uma proposta de educação para o pensar. Curitiba: Editora Champagnat, 2006.

GOMES, Vanise de Cássia de Araújo Dutra. **Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública**: encontros e desencontro. Rio de Janeiro: NEFI, 2017.

HENNING, Leoni Maria Padilha. O pragmatismo em Lipman e sua influência na América Latina. **Childhood & Philosophy**, v. 1, n. 2, p. 445-471, 2005. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5013811>. Acesso em: 22 ago. 2025.

KOHAN, Walter Omar. Breve historia de las prácticas filosóficas en la enseñanza básica (niveles infantil y fundamental) en América Del Sur. **Diotime l'Agora**, v. 34, 2007. Disponível em:

<https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/034/015/print/print.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2025.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para Crianças**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

KOHAN, Walter Omar. Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman. In: KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Miriam. **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Mathew Lipman**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter Omar. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, v. 29, 2003. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7912204.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2025.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. Infância. **Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KOHAN, Walter Omar. Inventar o errar al filosofar con niñas y niños en América Latina. Haser. **Revista Internacional de Filosofía Aplicada**, v. 6, 2015. Disponível em: <https://revistascientificas.us.es/index.php/HASER/article/view/15092>. Acesso em: 22 ago. 2025.

KOHAN, Walter Omar. **Lugares da Infância: Filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter Omar. Palavras, passos e nomes para um projeto. In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana. **A Escola Pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2012.

KOHAN, Walter Omar. Un niño lee filosofía, una niña lee um filósofo. **Pedagogia y Saberes**, v. 37, 2012. Disponível em: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/1884>. Acesso em: 22 ago. 2025.

KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana; WOZNIAC, Jason. Repensando, com outras vozes, os sentidos de filosofar. In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana. **A Escola Pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857>. Acesso em: 22 ago. 2025.

LAUX, Márcia Gabrielle Rodrigues. O programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. **Revista Cacto-Ciência, Arte, Comunicação em Transdisciplinaridade Online**, v. 4, n. 1, p. e24001-e24001, 2024. Disponível em: <https://revistas.ifsertao-pe.edu.br/index.php/cacto/article/view/974>. Acesso em: 22 ago. 2025.

LIMA, Caroliny Santos. **Crianças filosofando: uma proposta metodológica de ensino à luz de Matthew Lipman**. 2018. 181 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

LINHARES, Camila *et al.* Proposta de uma sequência didática para o ensino do tema "Estações do Ano" no Ensino Fundamental. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, n. 1, p. 81-97, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/212123>. Acesso em: 22 ago. 2025.

LIPMAN, Matthew. **A descoberta de Ari dos Teles**. São Paulo. Ed. Filosofia para Crianças: educação para o pensar, 1998.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

LIPMAN, Matthew. **Filosofia na sala de aula**. Tradução de Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LIPMAN, Matthew. **Filosofia para crianças**: introdução ao pensamento crítico e à filosofia infantil. Tradução de Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1997.

LIPMAN, Matthew. **Filosofia para crianças**: introdução ao pensamento crítico e à filosofia infantil. Tradução de Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 2003.

LIPMAN, Matthew. **O pensar dá certo**: filosofia para crianças e a comunidade de investigação. Tradução de Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

LIPMAN, Matthew. **Como ensinar a pensar**. Tradução de Renê José Trentin Silveira. São Paulo: Summus Editorial, 1995.

LIPMAN, Matthew. **Filosofia para crianças**: pensamento crítico e educação. Tradução de Renê José Trentin Silveira. São Paulo: Summus Editorial, 2000.

LIPMAN, Matthew. **Comunidade de investigação**: diálogo e pensamento crítico na educação. Tradução de Renê José Trentin Silveira. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. Tradução de Renê José Trentin Silveira. São Paulo: Summus Editorial, 1990.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à escola**. Trad. Maria Elice de B. Prestes e Lúcia Maria S. Kremer. São Paulo: Summus, 1990. 113.

LIPMAN, Matthew. **O Pensar na Educação**. Tradução de Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew. SHARP, Ann Margaret; OSKANIAN, Frederich. **A Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1997.

MOURA, Matheus da Trindade; MEIRE, Francisco Diniz de Andrade. Bases da Filosofia da Educação em John Dewey: Por Uma Educação DEMOCRÁTICA. In: **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia**. Recife, PE: FASA, p. 631-642, 2012. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/9305/1/Filosofia%20%27para%27-%27com%27%20crian%C3%A7as%20-%20di%C3%A1logos%20om%20Matthew%20Lipman%20e%20Walter%20Kohan.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2025.

OLIVEIRA, Janice da Silva. **Filosofia com crianças**: cenas de experiências e encontros com os dizeres e alteridades da infância em uma escola da rede municipal de ensino. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

OLIVEIRA, Gerson dos Santos. **A importância do lúdico no desenvolvimento infantil**. Curitiba: CRV, 2022.

PEIRCE, Charles Sanders. **Tratado de lógica**. Tradução, organização e notas de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Unesp, 1995.

PIBID – UFMA. *Manual seminários socráticos: o diálogo filosófico aplicado ao ensino da filosofia*. 2014. Disponível em: <https://pibidfilosofiaufma.wordpress.com/producoes>. Acesso em: 10 mar. 2015.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino de filosofia. Campinas/SP: Autores Associados 2009.

ROMANOWSKI; Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 22 ago. 2025.

SALAS, Ana Corina; KOHAN, Walter Omar. Um encontro na conversa; uma conversa no encontro. In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana. **A Escola Pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega Lima. **O Projeto Filosofia na Escola**: uma experiência com a prática filosófica na infância. 2008. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, Carla Patrícia. **Os enigmas de infância e experiência em uma escola pública da cidade de Maceió**: o que revelam? 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SILVA, Catherine Young Silva. Introdução à edição brasileira. In: LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à Escola**. São Paulo: Summus, 1990.

SILVA, Francisco. A filosofia vai à escola: Lipman e o ensino do filosofar. In: SILVA, Francisco (Org.). **Filosofia para crianças: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 25

SILVA, Ileizi; NETO, Henrique. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014-2018). **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, João Pessoa, p. 262-284, maio/ago., 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343753505_O_PROCESSO_DE_ELABORACAO_DA_BASE_NACIONAL_COMUM_CURRICULAR_BNCC_NO_BRASIL_E_A_SOCIOLOGIA_2014_a_2018. Acesso em: 22 ago. 2025.

SILVA, Anderson Rafael Lima da. **Uma criança para cada infância: a construção do conceito de infância moderna e contribuições interdisciplinares**. São Paulo 2022.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **A Filosofia Vai à Escola?** Contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

SOARES, Maria Livanete; JUNIOR, Ronaldo Bernardo. Desestrutura familiar e desinteresse escolar: uma avaliação multidimensional. **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo**. 2018. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/09/desestructura-familiar.html>. Acesso em: 22 ago. 2025.

WUENSCH, Ana Mirian. Notas para uma história do movimento filosofia para crianças no Brasil. In: KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Miriam. **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Petrópolis: Vozes, 2000.

APÊNDICE A

TEXTO A - ERRO COMO PARTE DO PROCESSO DE APRENDER

Provavelmente, nada disso teria acontecido se, naquele dia, Ari não tivesse mergulhado em seus próprios pensamentos bem no meio da aula de Ciências. O professor Batista falava entusiasmado sobre o sistema solar, sobre como todos os planetas giram em torno do sol, mas Ari já não ouvia mais. Sua mente viajava por um espaço imaginário, povoado por um sol gigantesco e flamejante, ao redor do qual giravam pequenos planetas, incessantemente, como se dançassem em uma coreografia cósmica. Foi nesse momento que a realidade o puxou de volta — o professor o encarava, esperando uma resposta.

—O que é que tem uma cauda comprida e dá uma volta em torno do sol a cada 77 anos?

Ari percebeu que não tinha a menor ideia da resposta. Pensou em dizer “estrela cachorro”, lembrando-se da constelação do Cão Maior, mas teve receio de que o professor Batista não achasse graça. O professor era paciente, mas não tolerava brincadeiras fora de hora.

Tentando raciocinar, Ari pensou: se os planetas giram em torno do sol, e essa coisa com cauda também gira, será que era um planeta? Arriscou a resposta — e foi alvo de risadas da turma. Na verdade, o professor falava do cometa Halley. Os cometas também giram em torno do sol, mas não são planetas.

O sinal tocou, encerrando a aula, mas Ari carregou a frustração consigo até em casa. Queria entender onde havia errado. Pensando melhor, percebeu que inverter frases nem sempre mantinha o sentido lógico. “Todos os planetas giram em torno do sol” é verdadeiro. Mas “Tudo o que gira em torno do sol é planeta”? Falso! Fascinado por essa descoberta, Ari testou outras frases:

“Todos os carrinhos são brinquedos” → “Todos os brinquedos são carrinhos”? Falsa.

“Todos os tomates são vegetais” → “Todos os vegetais são tomates”? Falsa também.

Ari estava animado. Se tivesse percebido isso mais cedo, teria evitado a situação embaraçosa. Foi então que viu Luísa, sua colega de classe, e resolveu compartilhar a descoberta.

— *Luísa, acabei de ter uma ideia engraçada!*

— *E o que tem isso de engraçado?*

— *Me dá uma frase, qualquer frase, e eu mostro pra você.*

— *Mas que tipo de frase?*

— *Uma com dois tipos de coisas... como cães e gatos, sorvetes e comidas...*

Depois de pensar um pouco, Luísa propôs:

— *Nenhum leão é águia.*

— *Nenhuma águia é leoa!* — *Respondeu Ari, rápido como um gato.*

Mas ele se surpreendeu: dessa vez, as duas frases eram verdadeiras! Ari não entendeu por que sua “regra” não funcionou. Ficou decepcionado.

— *Eu pensei que tinha descoberto alguma coisa...* — *murmurou.*

Mas Luísa, com olhos atentos, respondeu:

— *Todas as frases que você usou antes começavam com “todos”. A minha começou com “nenhum”.*

Ari refletiu e resolveu testar a nova hipótese. Pegou frases com “nenhum”

“Nenhum submarino é canguru” → “Nenhum canguru é submarino”.

“Nenhum mosquito é pirulito” → “Nenhum pirulito é mosquito”.

Ambas verdadeiras. Ele vibrou com a descoberta:

— *É isso! Se uma frase verdadeira começa com “nenhum”, sua inversa também é verdadeira. Mas se começa com “todos”, a inversa se torna falsa!*

Ari pode ter errado uma resposta, mas descobriu algo muito maior: pensar com lógica é mais do que decorar fatos — é questionar, testar, inverter, refletir... E foi isso que ele começou a aprender naquele dia, com a ajuda de Luísa, do professor Batista e de uma simples pergunta sobre um cometa.

APÊNDICE B

TEXTO B - NEM TODA REGRA SERVE PARA TUDO: APRENDER A PENSAR COM LÓGICA

No segundo momento iremos continuar debatendo o texto 2, ainda da novela de Ari dos Teles. No dia seguinte, a caminho da escola, Ari encontrou Toninho . -Ei, Toninho! Toninho sempre era o primeiro a terminar os exercícios na aula de Matemática. Ari achava que Toninho talvez se interessasse, e então contou-lhe como ele e Luísa tinham descoberto que era possível inverter frases que começam com nenhum, mas não era possível inverter as que começam com todos. Mas tudo o que Toninho disse foi:

- E daí?

- E daí o quê? Retrucou Ari.

-Qual é a razão disso tudo? Pra que serve saber que uma frase pode ser invertida e outra não? E, além disso, se você pensar bem, quantas frases começam com todos ou com nenhum? Muito poucas.

E Toninho saiu correndo.

Ari foi andando devagar, chutando uma pedra aqui, outra ali, e procurando não pisar nas riscas da calçada. Tinha ficado chateado com o comentário de Toninho.

Talvez sua descoberta não valesse pra nada mesmo.

A primeira aula era de Matemática. Eles estavam aprendendo frações. Na aula anterior, o professor Sampaio tinha falado sobre as várias combinações que resultam num único número. Como sempre, Toninho foi o primeiro a entender. Ari pôde ouvi-lo explicando a Tadeu.

- É fácil, veja:

Oito mais dois é igual a dez.

Cinco mais cinco é igual a dez.

Doze menos dois é igual a dez.

Vinte dividido por dois são igual a dez.

Cinco vezes dois é igual a dez...

- Eu não sei multiplicar nem dividir Tadeu tinha dito, meio sem jeito.

- Você não precisa saber multiplicar ou dividir. Só estou tentando mostrar que você pode conseguir o número dez de muitas maneiras.

Devem existir milhares de maneiras.

Agora, sentado em sua carteira, Ari remoía na cabeça aquela conversa entre Toninho e Tadeu.

- Se existem várias maneiras de se conseguir um número, por que também não poderia haver várias palavras iguais à uma mesma palavra? Do mesmo jeito que avô é igual a vô ou vovô.

Ai, Ari teve uma ideia.

- Será que palavras como todos e nenhum são como o número dez que Toninho estava explicando pro Tadeu? Se for, então as outras frases poderiam ser transformadas em frases que começam com todos e nenhum!

Mas, quando Ari tentou achar algumas frases que pudesse transformar como ele queria, não conseguiu encontrar nenhuma.

Depois de ficar ali sentado, com as sobrancelhas franzidas, Ari começou a pensar se os outros colegas não poderiam ajudá-lo. Ele levantou a mão e, quando o professor o chamou, explicou o problema e perguntou se ele deixaria a classe tentar ajudar. O professor Sampaio era legal e Ari estava certo de que ele ia concordar. Ele até repetiu o problema por que Ari estava tão entusiasmado que nem conseguia explicar direito.

A primeira sugestão veio do Roberto.

- Eu posso dizer, por exemplo, que todos os alunos dessa classe são brasileiros, mas também posso dizer que cada aluno dessa classe é brasileiro ou então que cada um dos alunos dessa classe é um brasileiro. Essas três frases querem dizer a mesma coisa. Se todos aqui são brasileiros, então cada e cada um de nós é um brasileiro.

O professor Sampaio pegou um pedaço de giz, foi até o quadro-negro e escreveu: "Expressões que significam a mesma coisa que todos".

E, então, começou a lista.

1. Cada.

2. Cada um.

Luísa levantou a mão.

- Qualquer! Se todos aqui são brasileiros então qualquer um de nós que você escolher será um brasileiro.

O professor voltou ao quadro-negro e escreveu:

3. Qualquer.

Antes mesmo de Luísa ter acabado de falar, Toninho já tinha levantado a mão.

- E que tal a palavra um? Dizer que "Um aluno que pertence a essa classe com certeza é um brasileiro" é o mesmo que dizer que "Todos os alunos dessa classe são brasileiros", não é?

O professor Sampaio acrescentou à lista:

4. Um.

Após algum tempo, sem mais nenhuma sugestão, o professor comentou:

- Parece que não é necessária uma palavra especial. É a maneira como a frase é construída. Se eu digo "Batatas fritas são salgadas" ou "Carros são caros" eu quero dizer que todas as batatas fritas são salgadas e que todos os carros são caros.

A classe ficou em silêncio e então o professor Sampaio escreveu:

5. Nenhum modificador.

Tadeu, timidamente, levantou a mão.

- Diga, Tadeu disse o professor.

- Às vezes, quando digo se, quero dizer todos. Por exemplo quando digo se você é membro dessa classe, então você é um brasileiro. O sinal tocou quando o professor estava acabando de escrever no quadro-negro:

6. Se (...) então.

- Por que vocês não copiam isso no caderno de vocês? Assim, se lembrarem de mais alguma coisa, podem acrescentar à lista sugeriu o professor e, virando-se para Ari, perguntou:

- Deu pra ajudar, Ari?

Ari fez que sim. Ele estava muito contente com o professor Sampaio por ele ter interrompido a aula de Matemática para resolver o seu problema.

Na hora da saída, Ari voltou a pensar no assunto encostado no corrimão da escada.

- Até que conseguimos alguma coisa! Nós mostramos pro Toninho que, embora poucas frases realmente comecem com todos ou nenhum, existe uma porção de outras frases que podem ser transforma- das disse Ari para si mesmo.

Mas Ari não tinha se esquecido da outra pergunta de Toninho: "para que serve isso?" Mas não conseguia pensar numa boa resposta. Naquele momento, Toninho vinha vindo com uma cara meio chateada.

- Oi Toninho, o que você tem?

Pareceu por um momento que Toninho ia embora, mas deu de ombros e sentou-se nos degraus.

- Meu pai sempre diz que, quando eu crescer, vou ser um engenheiro como ele. E quando digo que talvez eu queria ser outra coisa, ele fica bravo.

- Por que ele acha que você daria um bom engenheiro?

Porque sempre tiro boas notas em Matemática. Ele sempre me diz: "Todos os engenheiros são bons em Matemática e você é bom em Matemática. Portanto, descubra você mesmo."

Ari não disse nada. Ele ficou repetindo as palavras de Toninho, remoendo-as em sua cabeça e, de repente, disse:

Toninho, isso não tá certo!

Eu sei! Claro que não disse Toninho com o rosto - meio triste. - O seu pai diz que todos os engenheiros são bons em Matemática, não é? Mas o que eu quero dizer é que essa é uma daquelas frases que não podem ser invertidas. Não se pode concluir que todas as pessoas que são boas em Matemática são engenheiros. Tenho certeza de que é assim. Tenho certeza de que existem uma porção de médicos que são bons em Matemática, uma porção de pilotos e muita gente que não é engenheiro, mas que é boa em Matemática. Portanto não é só porque você é bom em Matemática que você tem que ser engenheiro!

- Nossa, é verdade! Mesmo que seja verdade que todos os engenheiros são bons em Matemática, não quer dizer que apenas os engenheiros são bons em Matemática.

Toninho levantou, despediu-se rapidamente de Ari, e saiu correndo para casa.

APÊNDICE C

TEXTO C - PENSAR SOBRE O PENSAR

Continuaremos com o terceiro texto que será a base para responder os temas que serão abordados no seminário;

-Fabiana disse que os seus pensamentos são reais.

-O irmãozinho da Satie também deve achar que são. Ele tem três anos e, outro dia, quando estava desenhando, Satie ouviu ele dizendo "Eu tenho um acho e fiz um risco em volta do meu acho!"

- E então, Ari, os pensamentos são ou não são reais?

Ainda não sei. As vezes são até mais reais do que as coisas. Quando as coisas não estão por perto, a gente não pode ter certeza de que ainda estão lá, mas sempre podemos carregar com a gente os nossos pensamentos. Eu posso fechar os olhos e fazer o mundo desaparecerem, mas não posso fazer meus pensamentos desaparecerem disse Ari enquanto controlava com o pé a bola de futebol.

Luísa deu de ombros e foi embora. O recreio mal tinha começa- do, e não havia nada pra fazer! Passando pela sala dos professores, Luísa viu a professora Hilda sentada em sua mesa, que mais parecia uma montanha de papéis e livros. Ela acenou para Luísa:

- Luísa, será que você podia me ajudar? Eu tenho que escolher um tema de redação para este fim de semana e não estou satisfeita com nenhuma das ideias que tive.

- Quais, por exemplo? Quis saber Luísa.

-Bom, você gostaria de escrever sobre "A maior coisa do mundo"?

-Luísa pensou um pouco e então disse, fazendo uma careta:

-Não serve.

- Não serve?

- É, eu não gostaria de escrever sobre isso. O que você quer dizer com maior? Maior em tamanho ou maior em importância? A professora ficou surpresa.

- Você está certa! Maior, aí, pode ser as duas coisas. Como você acha que eu poderia dizer?

- Por que você não pede apenas pra gente escrever sobre aquilo que mais me interessa? – respondeu Luísa.

A professora Hilda concordou.

-Obrigada, Luísa, é isso que vou fazer.

Na aula, o tema de redação que ela deu foi: "A coisa mais interessante do mundo". Imediatamente Tadeu levantou a mão.

- Quando você diz coisa você quer dizer alguma matéria da escola, como História ou Ciência, ou apenas alguma coisa que se pode tocar e pegar como uma bola de futebol ou um lápis?

- Ora, ora, não é que fiz a mesma coisa de novo? disse a professora, olhando para Luísa. Tadeu, você tem toda a razão em fazer essa pergunta. Eu preciso tentar ser mais clara. Uma coisa pode ser um objeto, como um lápis, uma coisa que podemos ver, pegar e medir, ou algo mais vago e difícil de definir, como uma atividade.

- Como aquilo que eu fiz no outro dia? perguntou Fabiana com um sorriso.

Na verdade, eu estava pensando em atividades ou processos, como respirar, enferrujar, voar, nadar ou coisas assim continuou a professora.

Ari anotou o tema em seu caderno, e só foi pensar nisso de novo no domingo. Como sempre, ele escreveu bem devagar e, por mais que tentasse, não conseguiu caprichar na letra. Sua redação era sobre para mim, a coisa mais interessante do mundo é o pensamento. Eu sei que uma porção de outras coisas são também muito importantes e maravilhosas, como a eletricidade, o magnetismo e a força da gravidade. Mas embora a gente compreenda essas coisas, elas não podem nos compreender. Portanto, o pensamento deve ser uma coisa muito especial.

Ari ainda escreveu alguns outros parágrafos, mas, enquanto guardava o material da escola teve uma ideia.

- Na escola a gente pensa sobre questões de Matemática e Português. mas quem já ouviu falar em pensar sobre o pensar? E Ari, então, acrescentou mais uma linha à sua redação: Se pensamos sobre a eletricidade, podemos compreendê-la melhor, mas quando pensamos sobre o pensar, parece que compreendemos melhor a nós mesmos.

A mãe de Ari sentou-se do outro lado da mesa onde ele estava fazendo a lição. Ela perguntou como ele ia indo em Matemática. Esse não era um assunto do qual ele gostava de falar; por isso, disse apenas que ia bem. mas, então, lembrou-se de contar

a ela que o professor Sam- paio tinha usado a aula de Matemática para discutir a ideia dele sobre a inversão de frases, e que os colegas tinham gostado de ajudá-lo a encontrar frases básicas que funcionavam como o mínimo denominador comum. Ele só não contou que o Beto e o Sérgio tinham caçoado da sua "linguagem simplificada", como eles a chamaram. Ari não gostava que caçoassem dele.

Dona Sílvia ouviu o que o filho dizia com bastante atenção. Ela sempre parecia estar um pouco preocupada.

- Ari, isso que você está fazendo parece ser muito bom, mas você realmente acha que pode reduzir todo tipo de frase a apenas dois, as que começam com todos e as que começam com nenhum?

Ari disse que sim, mas, no fundo, não estava muito certo daquilo.

- Na sua linguagem, como você diria "Há sete cadeiras na sala"?

- Perguntou dona Silvia, depois de passar os olhos pelos peixinhos no aquário, pelas plantas nos vasos e pelos livros da estante da sala.

Ari, mesmo antes de tentar, já sabia que não ia dar certo. Não podia dizer Todas as cadeiras estão na sala se havia apenas sete. E certamente não podia dizer que nenhuma cadeira está na sala. A mãe de Ari tentou ajudar e ficou pensando um pouco sobre o assunto. Eles conversaram, mas de nada adiantou. E, além disso, havia outras frases tão difíceis quanto aquela. O que fazer com "Algumas cadeiras estão na sala", "Muitas cadeiras estão na sala" ou então com uma frase como "Quase todas as cadeiras já construídas estão na sala"?

No dia seguinte, Ari encontrou o professor Sampaio no corredor e perguntou se ele tinha alguma sugestão.

- Bom, Ari, você lembra que, outro dia, nós escrevemos várias palavras no quadro-negro que sempre podiam ser substituídas por todos, não é? E agora você me diz que não sabe o que fazer com frases que começam com quase todos, muitos, poucos e assim por diante. Será que não haveria uma palavra que pudesse substituir qualquer uma dessas?

- Não consigo pensar em nenhuma resmungou Ari.

Alguém disse que sabia, Ari se virou. Era o Marinho que estava ali ouvindo a conversa.

- O que você está procurando é uma palavra que sirva pra tudo que está entre todos e nenhum. Então porque não usar alguns?

A primeira reação de Ari foi dizer:

- Imagine, Marinho, isso não ia funcionar!

Mas, quanto mais pensava nisso, mais achava que talvez Marinho estivesse certo. Como marinho tinha dito, ele precisava de uma palavra que se aplicasse a todos os casos de menos que todos e mais que nenhum. Então porque não alguns como Marinho tinha sugerido?

Então por que não alguns como Marinho tinha sugerido? Quando o professor Sampaio comentou que achava que Marinho estava certo, Ari já tinha se convencido.

Mais tarde, na aula de Matemática, o professor disse à classe que anotasse mais uma coisa na linguagem básica em que tinham trabalhado. Ele deu a sugestão de Marinho e todos escreveram no caderno: quando for menos que todos e mais que nenhum, use alguns.

Toninho levantou a mão:

- Eu vejo um probleminha.

- Ele sempre vê problemas - disse Ari para si mesmo.

- Qual é o problema, Toninho? perguntou o professor.

- Quando estamos lidando com todos e nenhum, temos uma espécie de contrários entre si... Dá pra entender? Todos é uma espécie de contrário de nenhum, e nenhum é o contrário de todos. Mas se começamos a frase com alguns, não temos nada contrário a isso.

- E quem precisa disso? perguntou Ari.

- A gente precisa, sim! Eu posso mostrar que existem frases assim retrucou Toninho.

- Tá, então mostra disse Ari sabendo que Toninho ia mesmo mostrar e disse baixinho: Estúpido!

Toninho começou a explicar como se não tivesse ouvido o que Ari tinha dito.

- Pegue uma frase como A maioria das pessoas não é pobre.

- Isso tá errado! Tem que ser A maioria das pessoas não é rica!

-Disse Daniel.

Toninho parecia aborrecido.

- É só um exemplo! Mas tudo bem, a gente pega outro: Muitas pessoas não gostam de tomar banho.

A classe gostou do segundo exemplo de Toninho e, de repente, Ari viu claramente o problema.

- Alguns serve mesmo! ele quase gritou. Só tem uma coisa que muda: num dos casos é são e no outro é não são!

O professor Sampaio olhou para Toninho, e toda a classe parecia surpresa.

- Você tinha razão, Toninho. Mas acho que Ari também está certo. Deixe-me ver se consigo resumir o que temos até agora disse o professor indo para o quadro-negro. Vou escrever quatro frases diferentes, mas com o mesmo termo sujeito e termo predicado:

Todos os cursos são interessantes.

Nenhum curso é interessante.

Alguns cursos são interessantes.

Alguns cursos não são interessantes.

Ari respirou aliviado. Eles haviam dado um grande passo! Ele parou de escrever no seu caderno e viu que todos os colegas estavam anotando cuidadosamente o que o professor Sampaio tinha acabado de colocar no quadro-negro. Até Toninho estava tomando nota.

Alguns dias mais tarde, a professora Hilda devolveu a redação de Ari sobre o pensamento. Ela tinha escrito várias coisas nas margens, mas uma das frases lhe chamou mais a atenção: "Você está certo, Ari, nenhum fato no mundo é mais maravilhoso que a nossa compreensão desse fato".

Ari leu e releu aquilo com grande admiração.

- Ela disse isso tão bem! Eu nunca conseguiria dizer isso tão bem assim. Gente grande! pensou Ari, dando de ombros e guardando suas coisas, pronto para ir pra casa.

Assim que Ari saiu da escola uma pedra passou de raspão por ele e bateu contra o muro. Ele virou bem a tempo de ver alguém correndo, mas não deu para ver quem era. O primeiro pensamento que lhe ocorreu foi que Toninho é quem tinha atirado a pedra.

ANEXO A

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO –
UFMA CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
FILOSOFIA PROF-FILO MESTRADO
PROFISSIONAL

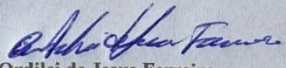


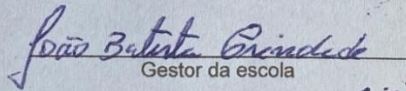
SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA

Eu, **Ordilei de Jesus Ferreira**, matrícula -UFMA :**2023103011**, responsável principal pela pesquisa e intervenção vinculadas à minha dissertação de mestrado no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), venho, por meio deste, solicitar autorização para realizar as atividades de pesquisa na Escola Municipal Coração de Jesus, especificamente com a turma do 6º ano do Ensino Fundamental anos finais .

A pesquisa está fundamentada no projeto intitulado "**A Comunidade Investigativa de Lipman e os Desafios do Ensino de Filosofia na Escola Municipal Coração de Jesus em Cajari**", devidamente aprovado no âmbito do referido programa de pós-graduação. Todo o trabalho está sendo orientado pelo Prof. Dr. Alexandre Baptista Jordão.

Agradeço desde já a atenção e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.


Ordilei de Jesus Ferreira
 Mestrando em Filosofia (PROF-FILO/UFMA)
 Pesquisador Responsável


João Batista Trindade
 Gestor da escola


João Batista Trindade
 CPF: 557.583.353-00
 Gestor Escolar

Cajari, MA 13 Junho /2025