

# O FILOSOFAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UMA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

*Darcísio Natal Muraro<sup>51</sup>*  
*Claudiney José de Sousa<sup>52</sup>*

## **Resumo**

Este trabalho analisa a concepção de Comunidade de Investigação que embasa a ideia de filosofia para Criança de Matthew Lipman. O estudo foca em dois aspectos complementares da experiência de comunidade: a atividade do pensamento crítico-reflexivo na reconstrução criativa dos conceitos e, dependente disso, a prática de valores éticos e políticos. A comunidade tem como base um *ethos* da investigação guiado por princípios como problematização, argumentação, crítica e criatividade. Outra base fundamental é o *ethos* do diálogo, pautado na interação das diferentes perspectivas dos falantes, no respeito, na solidariedade, no pensar com o outro, com o diferente, em torno do que é comum. Assim, o *ethos* da comunidade é o *ethos* da democracia. A transformação de uma sala de aula convencional em uma Comunidade de Diálogo e Investigação implica na criação de uma experiência de pensamento a partir do interesse dos alunos por questões filosóficas que os afetam radicalmente na condição humana. O trabalho segue a metodologia de análise filosófica de conceitos e tem caráter qualitativo e bibliográfico.

**Palavras-chave:** Filosofia. Pensar. Comunidade de Investigação. Diálogo.

51 Professor adjunto do Departamento de Educação e Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e-mail: murarodnm@gmail.com

52 Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e-mail: claudineyuel@hotmail.com

## PHILOSOPHISING IN BASIC EDUCATION IN A COMMUNITY OF INQUIRY

### Abstract

This paper analyzes the conception of the Inquiry Community that underlies Matthew Lipman's idea of philosophy for children. The study focuses on two complementary aspects of community experience: the activity of critical-reflexive thinking in the creative reconstruction of concepts and dependent on it the practice of ethical and political values. The community is based on an *ethos* of research guided by principles such as problematization, argumentation, criticism and creativity. Another fundamental basis is the *ethos* of dialogue, based on the interaction of different perspectives of speakers, respect, solidarity, thinking with others, with the different, around what is common. Thus, the *ethos* of community is the *ethos* of democracy. The transformation of a conventional classroom into a Community of Dialogue and Research implies the creation of a thinking experience based on students' interest in philosophical issues that radically affect them in the human condition. The work follows the methodology of philosophical analysis of concepts and has qualitative and bibliographic character.

**Keywords:** Philosophy. Think. Research Community. Dialogue.

### Introdução

A educação está profundamente marcada por um paradigma que se pauta pelo critério de transmissão de conhecimentos como condição para a formação do sujeito. Nessa perspectiva, a educação básica se completa, ainda que não termine, com a aquisição dos conteúdos das diversas disciplinas curriculares. O fim educacional é atingido por meio de um processo que ensina o conhecimento acumulado por pequenas doses conforme a faixa etária dos estudantes. Os conteúdos escolares são ordenados previamente pela autoridade dos "especialistas", e colocados nas mãos dos professores para serem transmitidos. No final do processo de aquisição dos saberes escolares, os alunos deveriam superar esta condição e se tornarem capazes de integrar o mundo dos adultos (um mundo regido pela racionalidade científica), habilitados para o mercado de trabalho, instruídos para exercer a cidadania e aptos para a vida democrática. O sucesso ou fracasso escolar acaba recaindo sobre o próprio estudante e, em muitos casos, sobre os professores conforme se adaptam ou não ao sistema.

A inserção da disciplina de filosofia na educação básica tem se adaptado a essa tradição de ensino, e mesmo reforçado esse padrão na medida em que se assume a defesa da transmissão da "tradição filosófica" ou como o estudo da história da filosofia, ou ainda, história do pensamento. O ensino da filosofia, guiado pelos manuais, tem se

convertido num exercício de transmissão de conteúdos filosóficos cobrados em avaliações como condição necessária para a aprovação do aluno nessa disciplina do currículo do Ensino Médio, ou para conseguir ser aprovado nos exames de avaliação de conhecimentos elaborados pelo MEC ou provas de vestibulares. Assim, a filosofia foi acomodada às determinações que delimitam e definem o seu campo de atuação ao modelo de escola e de ensino padrão técnico-instrumental centrado na transmissão e reprodução de conhecimentos filosóficos ou habilidades próprias desta área de conhecimento. É questionável a contribuição deste modelo para iluminar e dirigir experiências de vida do aluno ou que contribua para a formação humanística, sobretudo quando consideramos a significativa repulsa dos estudantes pela “chata” disciplina de filosofia. Esta versão conteudista ou técnica da filosofia tem o sentido de adaptação a um universo pensado pelos e para os adultos.

Este padrão educacional centrado no paradigma de transmissão de conteúdos tem sofrido duras críticas, destacando-se aquelas expressas nos trabalhos de Dewey (1979, 2010), Lipman (1995 e 1998) e Freire (1980 e 1987). As críticas têm ressaltado a ineficiência desse sistema que afeta com crueldade e dureza os estudantes, sobretudo os das camadas da população em desvantagem econômica, que acabam sendo excluídos do sistema educacional. Em certa medida, podemos amparar esta crítica nos próprios sistemas de avaliação que trazem dados que classificam o desempenho médio dos jovens estudantes brasileiros num patamar inferior ao da média mundial (Ver resultados o PISA 2018). Associado a estes dados, não seria nada estranho indagar sobre a responsabilidade desse sistema educacional em relação ao agravamento de problemas sociais como a violência, intolerância, discriminação, proliferação de seitas religiosas que massificam fiéis, reprodução em massa de *Fake News* etc.

Contrapondo-se ao paradigma do modelo tradicional, Dewey e Lipman desenvolveram uma concepção alternativa tomando o pensar como princípio educativo. Para eles, o conhecimento passa a ser vinculado à experiência do estudante e a ação do professor volta-se para criar as condições de um trabalho reflexivo de crítica e reconstrução dos conceitos na pedagogia da comunidade de investigação. O estudante não pode ser reduzido a um receptor passivo, um contemplador e memorizador do conhecimento, mas participar ativamente do processo, inclusive refletindo e avaliando as próprias condições da comunidade de investigação. Assim, considerando o contexto problemático da educação na atualidade, a questão que pretendemos desenvolver neste trabalho é a de compreender o alcance da comunidade de investigação para a prática do filosofar como base para uma educação reflexiva e democrática na perspectiva de Matthew Lipman (1923-2010). Nossas indagações condutoras são: em que bases Lipman se apoia para desenvolver sua concepção de comunidade de investigação? Como este conceito pode viabilizar uma prática do filosofar na educação básica?

## **A atividade do pensamento crítico-reflexivo na reconstrução criativa dos conceitos**

Lipman (1996, 2003) desenvolve a noção de comunidade de investigação como matriz conceitual que inspira e engendra a criação de uma concepção de prática filosófico-educacional a partir da infância. Este processo de formação filosófica de crianças e jovens foi sintetizado, pelo autor, na expressão “filosofia para criança”. A comunidade de investigação é compreendida como um ambiente propício para a criação e desenvolvimento de uma experiência reflexiva, dialógica, ético-democrática a partir da contribuição da disciplina de humanidades da filosofia.

Lipman alerta para uma distinção entre comunidade e investigação. Para ele, os termos não são correlatos. Na verdade, os termos são pouco convencionais, demasiado autônomos ou paradoxais para estarem juntos. Isso porque a investigação se desenvolve como prática autocrítica, exploratória e questionadora. Ela se caracteriza como uma atividade social ou pública por natureza, pois tem seus fundamentos na língua, nas operações científicas, nos sistemas simbólicos de comunicação que são em si mesmas criações sociais. Por outro lado, a comunidade não tem seus fundamentos na investigação, pois ela pode estar apenas centrada no cultivo das tradições. Além disso, as práticas que lhe dão unidade nem sempre são marcadas pela autocrítica.

Lipman reconhece que foi Mead quem primeiro percebeu as implicações educacionais da associação dos conceitos investigação e comunidade. Lipman cita o alerta de Mead sobre o engano de se pensar que a criança se transforma em ser social pela aprendizagem, ao invés de perceber que ela deve ser social para que possa aprender. Para ele, o processo de individuação é geneticamente social e a comunicação é decisiva para o surgimento do indivíduo e a sociedade humana. Portanto, Mead percebe a importância de uma comunidade de investigação como prática educativa porque ela proporciona uma discussão ativa da matéria de estudo, que é trabalhada a partir dos problemas que surgem da experiência da criança. Dessa forma, a comunidade opera a transformação da criança pela internalização do “outro”, processo que é enriquecido quando feito por meio da reflexão e não por meio da simples reprodução. Ele propõe que a educação (aula, livro didático etc.) deveria ser conduzida na forma de investigação, tendo como base a maneira como pensamos quando investigamos. Mead defende que a máxima socrático-platônica de “seguir o argumento por onde este conduz”, prática que é própria do diálogo, deveria ser o critério orientador da educação.

Lipman analisa a maneira como a investigação é orientada. Ele recorre à teoria da investigação formulada por Dewey (1979a, 1979b), que entende que a situação problemática é a causa geradora do procedimento investigativo. A situação problemática é a quebra de continuidade da experiência trazendo a dúvida para as crenças que conduziam

a ação. Nesse caso, a dúvida faz o pensamento buscar a reconstrução dos conceitos que permite recompor a ação. O todo problemático não engloba todos os aspectos conceituais implícitos na experiência, mas nos dá um senso de direção que une esses aspectos e determina as prioridades. Essa qualidade gestáltica da situação problemática única, imediatamente experienciada, é que dá o senso de direção investigativa para a CI. A investigação se origina e se orienta a partir dessa experiência problemática e progride através do diálogo comprometido em seguir o argumento por onde este conduz, tendo em vista encontrar significados que integrem e permitam a continuidade da vida.

Qual é a natureza da situação problemática-investigativa? Ela deve chegar a uma conclusão? Lipman se apoia na compreensão de J. Buchler que diferencia o produto da discussão das conclusões que os participantes podem extrair dela. Tal produto pode ser identificado por enumeração de perspectivas, definições mais abrangentes do problema, ampliação da percepção compreensiva; há sempre uma elaboração mental, um certo sentido de discernimento dos significados da experiência, e, conseqüentemente, a aquisição de algo que não se possuía antes. Deste processo de compartilhamento e aprimoramento reflexivo dos significados permite a cada participante repensar criticamente seus conceitos. O processo não se constitui de repetição de conhecimentos, nem se esgota ao se dar uma resposta nova a uma questão antiga, mas é dinâmico, na medida em que possibilita a elaboração de novas perguntas. Segundo Lipman (2003, p. 87) o que encanta as crianças é a transformação que a filosofia proporciona: "Fazer uma pergunta incita as pessoas a pensar de maneira diferente sobre o mundo." Neste sentido, a comunidade tem o caráter de inquirição, uma vez que renova o questionamento e a problematização sobre aquilo que é descoberto na discussão.

Para Lipman, a CI tem características que devem ser destacadas para compreender o potencial que ela tem no processo formativo. O autor ressalta que a estrutura experimental da CI não é condizente com o espontaneísmo ou a licenciosidade. Seu objetivo é produzir reflexivamente os significados de uma experiência: "Em primeiro lugar, acredito que é necessário percebermos que a comunidade de investigação não é algo sem objetivos. É um processo que objetiva obter um produto – a partir de algum tipo de determinação ou julgamento, não importando o quanto isso possa parecer parcial ou experimental." (LIPMAN, 2003, p. 83-84) A CI é, assim, uma pedagogia do julgamento.

O autor enumera outras duas características da CI, que ressaltam os aspectos lógico e dialógico da reflexão comunal: "Em segundo lugar, o processo possui um sentido de direção; movimenta-se para onde o argumento conduz. Em terceiro [lugar], o processo não é meramente uma conversação ou discussão; é dialógico. Isto significa que possui uma estrutura. (...) a investigação possui suas normas de procedimentos cuja natureza, na sua maior parte, é lógica." (LIPMAN, 2003, p. 83-84) Neste sentido, a CI é orientada por uma pedagogia do diálogo. A estas



características devem ser acrescentadas aquelas que valorizam o trabalho de pensamento na CI: “Em quarto lugar, precisamos considerar um pouco mais atentamente como a razoabilidade (*reasonableness*), criatividade e cuidado (*care*) se aplicam à comunidade de investigação. E, finalmente, há a questão de utilizar a comunidade de investigação para operacionalizar e implementar as definições do pensar crítico, criativo e cuidadoso.” (LIPMAN, 2003, p. 83-84, itálico do autor)

Lipman elaborou a expressão pensamento multidimensional para caracterizar a excelência da reflexão: a crítica, a criatividade e o cuidadoso. Essas dimensões do pensar são encontradas na própria filosofia: a lógica oferece as condições para um pensar crítico, a dimensão estética para um pensar criativo e a dimensão ética para um pensar cuidadoso. (Lipman, 2003). O desenvolvimento do pensamento multidimensional, ao combinar as áreas da lógica, da estética e da ética, permite um pensar não somente racional, mas, sobretudo razoável, qualidade necessária para a vida democrática.

Para compreendermos melhor a segunda e terceira características, atribuídas à noção de CI por Lipman, é necessário conhecer a análise do autor sobre a lógica do discurso conversacional, o que implica em diferenciar a conversa do diálogo. Para ele, a conversa se fixa mais no tom pessoal do processo, com ênfase na comunidade, enquanto o diálogo se ocupa mais com a lógica que transcende o pessoal, por se fixar mais na investigação do que é problemático. O que se almeja numa conversa é o equilíbrio, uma reciprocidade em que se alterna o predomínio das falas sem avanços, de forma análoga a uma gangorra, enquanto o diálogo, caracteristicamente problematizador, almeja o desequilíbrio, que força um movimento progressivo, análogo a uma caminhada. Na conversa há troca de sentimentos, pensamentos, informações, interpretações em que se busca estender o jogo de alternância de falas, enquanto o diálogo se faz por meio do exame, do questionamento, da investigação; no diálogo, há foco nos argumentos, trabalha-se colaborativamente em busca de alternativas razoáveis na medida em que os interlocutores lidam com o problemático.

Lipman lembra o argumento de Ruth Saw, que define a conversação como uma atitude não intencional. Ela não tem um propósito ulterior; é uma relação interativa entre indivíduos iguais, em que não há manipulação de um sobre o outro. Na situação oposta, onde há persuasão, a conversação se transforma em retórica que almeja a fixação de uma crença de um sobre o outro. O diálogo caminha entre estas duas situações extremas e, enquanto investigação, não é sem intenção. Pelo diálogo, o critério de seguir o argumento por onde este conduz tem caráter autocorretivo porque busca descobrir quando se desvia de seu objetivo, convertendo-se em simples conversação, persuasão ou mesmo polêmica. O autor ressalta que o caráter persuasivo da conversação é estranho ao diálogo filosófico.

Lipman, ao analisar o conceito de diálogo na CI, traz à discussão o conceito de diálogo de Martin Buber: “[...] cada um dos participantes

realmente tem em mente o outro, ou os outros, em sua existência específica e presente, e se volta para eles com a intenção de estabelecer uma relação mútua estimulante entre ele próprio e o outro.” (BUBER *apud* LIPMAN, 2003, p. 91). Buber diferencia diálogo de uma porção de relações conversacionais (monólogo, debates, conversações, bate-papo, conversa amorosa etc.). Para Buber, diálogo é uma relação com o pensamento e com a comunidade.

Considerando o exposto, a característica preponderante da CI é o diálogo disciplinado pela lógica, em que todas as ações que visam seguir o argumento por onde ele conduz, são também atos lógicos. Neste sentido, Dewey já havia identificado corretamente a lógica como sendo a metodologia da investigação. Cada ato deliberativo gera novas exigências; cada movimento desencadeia uma sequência de novos movimentos contrários ou afirmativos. O senso de direção da comunidade é confirmado na medida em que os conceitos problematizados são clarificados pelo exame crítico, reconstruídos pelo pensar criativo ou mesmo problematizados sob novo patamar de reflexão. Além disso, a investigação procede com novo vigor. Ressalta Lipman: “As determinações nos fornecem fundamentos para suposições, garantias para afirmações; representam *julgamentos provisórios* e não bases sólidas pra convicções absolutas.” (LIPMAN, 2003, p. 93). Para chegar a julgamentos provisórios, mas justificados no sentido de resistir a todos os argumentos e evidência colocados pela comunidade de investigação, Lipman (1998) compreende que a discussão deve estar amparada por três tipos de lógicas que permitem pensar o próprio pensar no processo investigativo: uma dessas formas é a lógica formal que envolve o conjunto de regras de raciocínio que estruturam frases e argumentos; a outra é a lógica das boas razões que envolve o esforço racional de seguir padrões para avaliar razões; e a terceira envolve a multiplicidade de agir racional que não segue propriamente regras lógicas. Estes tipos de lógicas não devem se transformar em um conteúdo para ser ensinado às crianças, mas trazidas à discussão durante o processo de investigação especialmente pela atuação habilidosa do professor.

Outra importante contribuição que Lipman destaca vem de Wittgenstein, especialmente no que diz respeito às suas descobertas no conjunto da filosofia da linguagem. Esse filósofo postula que a interação humana histórica, contextual e social depende do jogo de linguagem. O uso da palavra, num determinado jogo ou contexto de atividade humana do cotidiano, é decisivo para determinar o próprio significado da palavra. O significado da palavra não é uma essência metafísica, um atributo universal ou um objeto que ela posiciona ou fixa na realidade como representação. É o seu uso compartilhado, no interior do jogo de linguagem, contribuindo para a atividade de um determinado grupo, que são os usuários deste jogo de linguagem. O significado é criado a partir de regras consentidas pelos usuários das palavras em função dos seus objetivos e de suas formas de vida. O significado encontra-se, portanto, na análise da prática destes jogos de linguagem,

nas interações intersubjetivas e sociais. A partir dessa compreensão de linguagem, Lipman propõe que a comunidade de investigação parta do pressuposto que tem compreensão parcial dos conceitos filosóficos e que o uso deles para conduzir o pensar e a ação conjunta deve passar pela reflexão. Desta forma, o diálogo investigativo busca explorar criticamente o conjunto mais amplo possível de usos dos conceitos, o que corresponde a explorar os significados em diversos contextos. Para o autor, a própria origem da filosofia estaria na discussão da linguagem que usamos para pensar o mundo. Assim, o projeto de Lipman busca dramatizar contextos em que conceitos filosóficos sejam pensados por crianças fictícias numa comunidade de investigação, numa forma de narrativa que chamou de novelas filosóficas. Os conceitos podem ser dramatizados também por meio de planos de discussão, estratégia que implica na criação de um conjunto de perguntas conceituais que permitem pensar diferentes usos para os conceitos.

A análise da CI de Splitter e Sharp procura esclarecer e ampliar a concepção lipmaniana a partir de condições necessárias para que uma conversação seja considerada um diálogo:

1) A conversação é estruturada focalizando-se em um tópico ou questão que é problemática ou contestável. 2) A conversação é auto-reguladora ou autocorretiva. Seus participantes são preparados para questionar as visões e os motivos apresentados pelos outros e para rever sua própria posição em resposta a perguntas ou contra-exemplos que venham do grupo. 3) A conversação tem o que chamamos de estrutura igualitária. Pelo que dizem, os participantes mostram que valorizam a si e aos outros igualmente dentro das propostas de diálogo, independentemente de sua posição em relação a um ponto de vista particular. 4) A conversação é guiada pelos interesses mútuos de seus membros. Em uma comunidade de investigação, são os participantes (dos quais o professor é apenas mais um participante) que escolhem a agenda e determinam os procedimentos para se lidar com os assuntos em pauta ((SPLITTER E SHARP, 1999, p. 52)

Nessa análise, a conversação lógica (ou diálogo) fornece à comunidade ferramentas importantíssimas para sua concretização: ela é caracterizada pelo problema, é autocorretiva, tem estrutura igualitária e é guiada por interesses mútuos. A comunidade dialógico-investigativa vai se constituindo, dessa forma, num paradigma para a prática problematizadora, reflexiva, crítica, compartilhada e aberta aos mais diversos campos de conhecimento. Neste sentido, a CI é uma pedagogia que transforma a prática tradicional de transmissão de conhecimentos em uma prática reflexiva e problematizadora sobre os conhecimentos. Ela é, sobretudo, um processo democrático, ético e político de convivência.

Lipman concebe a CI como uma prática que pressupõe autonomia para pensar a própria realidade social, histórica e cultural, considerando que os problemas, especialmente os filosóficos, são precariamente definidos na experiência comum e exigem julgamento, procedimento



que requer a deliberação. Para este filósofo, os conceitos filosóficos são centrais, comuns e controversos em nossa experiência. (Lipman, 2003) Nesta perspectiva, o filosofar é uma prática que está a contrapelo do acomodar-se, da rotina, dos automatismos impostos pelos sistemas que controlam a vida do estudante. O filosofar toma os conceitos pelo questionamento, coloca-os em crise, problematiza certezas. Os filósofos são reconhecidos pelos conceitos que criam ou reconstroem, num esforço de buscar formas de explicação mais abrangentes para os problemas que, em cada tempo e lugar, desafiam a vida. Assim, a preocupação da filosofia consiste em [...] em esclarecer os significados, descobrir as suposições e as pressuposições, analisar os conceitos, considerar a validade dos processos de raciocínio e investigar as implicações das ideias e das consequências que tem, para a vida humana, sustentar certas ideias em vez de outras. (LIPMAN, 1994, p. 151)

As crianças ficam intrigadas com os mesmos conceitos problemáticos que inevitavelmente permeiam suas experiências, ou seja, colocam-se questões sobre a verdade, as regras, a justiça, a realidade, a bondade, a amizade etc. Em outros termos, suas perguntas buscam o significado de conceitos éticos, epistemológicos, políticos, estéticos, antropológicos, educacionais. Para lidar com estas questões, elas necessitam aprender a pensar filosoficamente, justificando-se a necessária e salutar da presença da filosofia no currículo escolar.

A participação em uma CI, ao lidar reflexivamente com os conceitos de interesse de seus membros, pode aprimorar a capacidade de pensar e preparar as pessoas para melhor enfrentar os mais diversos problemas que decorrem dos usos desses conceitos na vida social. A CI tem impacto no processo de crescimento intelectual e ético na medida em que é uma aprendizagem conjunta, que ressalta o valor da experiência compartilhada. Assim, a filosofia amplia a capacidade da criança de aprender. Nessa experiência, o processo reflexivo não é apenas individual, mas envolve pessoas com diferentes concepções de mundo. O processo é intersubjetivo, e se torna paradigmático para a autoformação por colocar perspectivas de atitudes e valores sob o tribunal da experiência reflexiva. Para Sharp, (1987) a CI filosófica, pelas interações sociais e linguísticas que oportuniza, constitui-se como espaço de intersubjetividade. O processo tem caráter ético por busca articular o caráter e a conduta por meio da investigação conceitual, oferecendo possibilidades para cada um escolher o tipo de pessoa que quer ser e o tipo de sociedade que quer viver. Comentando este aspecto, Cam (2011, p. 152), ao analisar a proposta de Lipman, acrescenta que “[...] podemos dizer que aprender a pensar sobre nós mesmos na comunidade de investigação nos torna pessoas mais inteligentes socialmente.” É nessa experiência de aprendizagem que Lipman vê a possibilidade de desenvolver outros componentes cognitivos:

Além disto, o ambiente conceitualmente estimulante propicia um clima adequado para o desenvolvimento das habilidades intelectuais, pois os alunos são capazes de reconhecer seus papéis

como aprendizes cognitivos e podem apreciar seu crescente domínio sobre as habilidades necessárias para penetrar nas metodologias e conceitos humanísticos que se encontram na essência da sua cultura e suas tradições. (LIPMAN, 1995, p. 358)

Lipman entende que a comunidade de investigação filosófica é o ambiente mais adequado para o desenvolvimento do pensar multidimensional, pois permite que as habilidades sejam trabalhadas de forma sincronizada ou orquestrada na discussão de conceitos problemáticos:

A disciplina mais adequada, neste caso, seria aquela comprometida com o fomento da investigação humanística em relação a conceitos problemáticos, porém significativos. Consequentemente, é a disciplina de humanidades da filosofia e não somente as habilidades do raciocínio que devem ser ensinadas como uma parte integral dos currículos da escola primária e secundária. A filosofia representa para o ensino do pensamento o que a literatura representa para o ensino da leitura e da escrita. (LIPMAN, 1995, p. 51)

Para explicitar melhor a abrangência da concepção de CI, Lipman (2003) desenvolve um conjunto de aspectos que ampliam a caracterização ética e política dessa pedagogia. Esta análise é importante para servir como referência para julgar se a prática está efetivando o modo de vida pretendido para uma CI filosófica.

### **A prática de valores éticos e políticos**

A comunidade é inclusiva e oportuniza a expressão das diferenças. Para isso, é necessário transformar a estrutura de sala de aula em que as crianças ficam enfileiradas para uma disposição delas no formato de um círculo, em que todos os membros têm direito a voz e a vez. Esse ambiente como mandala, permite aos participantes se expressarem na sua diversidade de gênero, etnias, idade, condição social, cultura, crenças, e na idiosincrasia de cada falante. A atividade de uma comunidade requer acolhimento da multiplicidade de pontos de vista que serão submetidos à reflexão. Todas as contribuições são significativas para o processo de investigação, já que a comunidade opera ativamente num mundo pluralista. Todos são encorajados a assumir a responsabilidade compartilhada pela comunidade como ambiente de confiança e liberdade para desenvolvimento das capacidades intelectuais e sociais das pessoas.

A comunidade desenvolve o sentimento de solidariedade. Ela exercita a atitude empática: é sensível à experiência do outro, permite o colocar-se no lugar do outro, num exercício de imaginação reflexiva. Dessa forma, pode-se aprender com a experiência do outro e com a experiência pensada conjuntamente. A comunidade não comporta atitude

de ameaça ou exclusão dos membros, uma vez que seu requisito de prática comunitária é a autocorreção.

A comunidade se constrói pela participação. Ela constitui um dispositivo sociolinguístico que encoraja a participação verbal e estimula outras formas de interação significativa, que se utilizam de diferentes linguagens como a gestual, a escrita, a imagética e a expressão dos sentimentos dos participantes. O relacionamento frente a frente é estimulante, como o que ocorre na leitura de um livro interessante. Este envolvimento instiga os participantes da CI na medida em que é uma organização social que promove um senso de confiança e de pertença nos seus participantes. Ela estimula o interesse pelo conhecimento mútuo e por novas descobertas.

A comunidade propicia uma experiência de cognição partilhada. Os membros contribuem com múltiplos aspectos do pensar sobre um assunto, tais como exemplos, perguntas, relações, hipóteses etc. Isso envolve engajamento em atos mentais, habilidades e estilos de pensar. Cada hipótese é submetida à crítica dos demais. O intuito é conhecer a validade das múltiplas crenças sustentadas pelo grupo. É no confronto entre diferentes hipóteses que se pode descobrir o limitado, o parcial e a força que cada argumento pode conter. A comunidade acredita que este paradigma de pensar junto pode ser internalizado pelos membros da CI.

A comunidade cria as condições para o pensar por si mesmo com os outros. É um espaço para a prática da originalidade de respostas, em contraposição à tendência a uma conformidade de pensar. A participação autêntica, numa CI, requer a autonomia de pensamento. Respeitar a opinião não significa ter que imitá-la ou reproduzi-la. Cada um aprende a construir suas ideias sobre as ideias dos outros, sem perder de vista sua arquitetura de pensamento original. Assim, libera-se o pensamento para lançar-se na descoberta de outras perspectivas não exploradas. Buscar a convergência não significa fechar uma questão ou forçar o consenso. Alguns acordos precisam ser firmados a partir de deliberações.

A comunidade é guiada pela busca do significado (Lipman, 2003; Cam, 2011 e Daniel, 2000). Diante da precariedade da existência e da conflitividade da experiência social a filosofia pode oferecer instrumentos que desenvolvam disposições e hábitos de reflexão e investigação. Estes nos capacitam a enfrentar as contingências da vida, as instabilidades e as mudanças. Isso estimula o desejo de compreensão, de produção de significados e, conseqüentemente, um valor que passa a orientar experiências ulteriores: levar em conta o outro no pensar, falar e agir. Os significados devem ser procurados, analisados e alimentados através do envolvimento em diálogo e investigação. Eles precisam ser adquiridos, captados, construídos e não “dados” ou transmitidos. Daí a importância de uma educação que propicie experiências ricas e significativas que contemplem a necessidade de aventura própria da criança. Afirma Lipman: “Temos que aprender como estabelecer as condições e

oportunidades que capacitarão as crianças, com curiosidade natural e ansiedade por significados, a se apoderarem das pistas adequadas e, por si mesmas, imprimirem significados às coisas.” (LIPMAN, 1994, p. 32). A aventura permite a surpresa, a percepção de perspectivas excitantes, além de proporcionar revelações e esclarecimentos fascinantes. Portanto, a atividade da CI estimula a memória, exercita a imaginação e a reflexão.

A CI permite expor a individualidade e a originalidade de cada ponto de vista: “*A Filosofia oferece um fórum no qual as crianças podem descobrir por si mesmas a relevância, para as suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas.*” (LIPMAN, 1994, p. 50). Nesta perspectiva, a comunidade de investigação examina os ideais reguladores da sociedade, permitindo aos seus membros o posicionamento crítico e rompendo com a adesão por doutrinação.

A comunidade promove a leitura compartilhada do texto filosófico, que se desdobra em questionamento e discussão reflexivos. Esta leitura implica penetrante atenção para observar, apreciar, compreender, inferir, destacar e conjecturar sobre o texto. Esta prática de leitura vai adquirindo vitalidade na medida em que se autocorrigue e rompe com atitudes monótonas e inexpressivas. A leitura compartilhada é uma forma de exercitar valores éticos como respeitar a autoria do texto, oportunizar a vez para cada um ler e compartilhar sua compreensão, prestar atenção nas nuances da voz de cada um, revezar a vez na leitura e colocar-se como ouvinte atento, curioso e questionador. A comunidade cuida da preservação do sentido de uma ideia, estabelecendo um diálogo mais intenso com a tradição.

A comunidade permite a educação das emoções. A CI trabalha reflexivamente sobre as emoções, investigando suas razões e consequências para a convivência. Esta abordagem visa identificar as emoções e ampliar o domínio do vocabulário correspondente à vida emocional. A reflexão sobre a literatura pode procurar compreender os substantivos, verbos e adjetivos que descrevem emoções. Tem-se aí um conjunto de conceitos que poderão ser problematizados e investigados na comunidade. Como um lugar de confiança mútua, o espaço reflexivo de uma CI explora o sentido das emoções e das crenças subjacentes a elas. Favorece a busca de procedimentos para justificar as emoções e estimular a autocorreção. Permite abandonar emoções que não podem ser justificadas de acordo com os interesses da CI e encontrar formas de expressá-las que sejam mais condizentes com o espírito da comunidade.

A comunidade cultiva o questionamento aberto. A CI estimula o questionamento dos participantes sobre o texto ou conceito escolhido para a aula. No sistema tradicional, o estudante recebe a pergunta pronta do professor, devendo responder de acordo com o texto. A CI acolhe e investiga as perguntas que intrigam seus membros. Estas perguntas expressam os interesses e as perspectivas dos participantes. Devem ser registradas de modo a possibilitar a identificação da autoria. Por isso são classificadas por semelhança, formando grupos temáticos. A CI tem autonomia para organizar sua agenda de temas para a discussão,

de modo a estimular uma prática democrática, em consonância com os interesses da comunidade. Este é o pivô de toda investigação cooperativa. É o que dá sentido à comunidade, gerando abertura ao diálogo, à autocrítica e autocorreção.

A pergunta é a abertura de um ou mais problemas. A pergunta, ao colocar em dúvida um aspecto da realidade, nos mostra, como diria Lipman, a ponta visível do *iceberg*. Daí a importância do questionamento criativo e da busca de respostas alternativas. Rompe-se com a dicotomia das respostas verdadeiras ou falsas, busca-se o que está abaixo da superfície. Além disso, o questionamento combate posturas como o fundacionalismo (que parte do pressuposto de que o conhecimento se apoia em fundamentos fixos, princípios ou fins absolutos) e o relativismo (que nega a possibilidade de algum consenso, ainda que provisório). Em seu lugar, a CI propõe o falibilismo, atitude que reconhece a possibilidade de erro, que admite que o conhecimento, mesmo que justificado por razões e evidências, pode ser falível, tendo caráter provisório e hipotético, sempre sujeito a novas investigações. Diz Dewey: *“Não existe conhecimento que leve em si a garantia de infalibilidade, já que todo conhecimento é produto de atos especiais de investigação”* (Dewey, 1929, p. 193). Assim, renunciar aos fundamentos absolutos não significa aceitar o relativismo. Nossas crenças estão abertas a novas interpretações ou críticas. A prática da CI é de reconstrução progressiva da experiência. A análise crítica dos conceitos em comunidade permite descobrir a multiplicidade de significações que podem orientar a ação. Por sua vez, conforme Lipman (2003), a análise crítica é feita mediante ferramentas filosóficas, que são chamadas de habilidades de pensamento (raciocínio, investigação, conceituação e tradução). Neste sentido, a prática filosófica na comunidade de investigação se serve das ferramentas de pensamento construídas na tradição filosóficas, inclui o diálogo com o pensamento dos filósofos por meio de seus textos, como membros virtuais da comunidade.

Pelo exposto até aqui, percebe-se que o diálogo é a alma da comunidade. Ele geralmente tem início com uma pergunta de um membro do grupo, o que abre um leque imenso de possibilidades de discussão. Pode-se dialogar sobre a própria pergunta, analisando sua relação com algum problema conceitual de caráter mais abrangente. Respostas vão surgindo e, neste processo, vão se construindo linhas de argumentação. Alguns argumentos são ampliados com aqueles que concordam com o ponto de vista apresentado. Outros argumentos surgem por conta das divergências de pensamento. É neste processo de discussão sobre questões controversas que se desenvolvem as habilidades de pensamento. A atividade de raciocínio investigativo requer o uso de conhecimentos, a ponderação sobre conceitos e uma ampla gama de habilidade para formar um argumento razoável a ser defendido no âmbito público. Afirma Lipman: *“A discussão fornece um ambiente para a negociação dos entendimentos, para deliberação sobre razões e opções, para o exame das interpretações.”* (LIPMAN, 2003, p. 100). Assim, o diálogo é



um caminho promissor para a criança construir o conhecimento, conforme ressalta Daniel (2000, p. 175): “Dialogando, a criança aprende a construir seu próprio sistema de conhecimentos. Assim fazendo, ela toma consciência da realidade que a cerca e, simultaneamente, aprende que pode, enquanto pessoa única, agir sobre a realidade.”

Para Lipman, a própria filosofia se constitui como campo de saber a partir da conexão entre diálogo e questionamento. Por isso, o conhecimento filosófico se constitui como uma construção social. “A filosofia nunca pode estar separada do diálogo porque, essencialmente, implica questionar – e questionar é um aspecto do diálogo. [...] O diálogo filosófico [...] leva a criança a se dar conta de que a aquisição de conhecimentos é, quase sempre, uma aquisição cooperativa”. (LIPMAN, 1994, p. 232-233). A educação filosófica deveria ser fiel a esta premissa constituinte da filosofia, justificando-se, portanto, o sentido filosófico da comunidade de investigação.

Encontramos proximidade entre esta compreensão que Lipman faz entre o diálogo e a investigação com as teses de Freire sobre estas mesmas questões. Freire coloca da seguinte maneira esta relação entre pensar, dialogar e conhecer:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. [...] O que caracteriza a comunicação, enquanto esse comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. [...] Cada um, “põe-se diante de si mesmo. Indaga, pergunta a si mesmo. E, quanto mais se pergunta, tanto mais sente que sua curiosidade em torno do objeto do conhecimento não se esgota. Daí a necessidade de ampliar o diálogo – como uma fundamental estrutura do conhecimento – a outros sujeitos cognoscentes. (FREIRE, 1980, p. 66-67)

As formulações filosófico-pedagógicas de Freire (oprimido, esperança, indignação, autonomia etc.) pressupõem a ideia de comunidade, problematização, diálogo etc. Isso permite aproximações com o pensamento de Lipman, bem como com as teses de Dewey. (Muraro, 2012)

A prática da CI é guiada pela razoabilidade. A razoabilidade é a capacidade de aplicar os procedimentos racionais de maneira ponderada. Neste caso, a ponderação é uma atitude social de respeito aos outros. Significa levar em conta razões e perspectivas de todos os membros na consideração dos próprios pontos de vistas e sentimentos. O comportamento razoável realiza julgamentos e toma decisões que poderão efetivamente ser postos em prática, considerando as consequências sobre os outros. Por isso, as soluções encontradas, principalmente sobre questões controversas, são perpassadas pelas considerações éticas da equidade e da justiça. Diante destas soluções, as pessoas assumem compromissos e fazem acordos que visam o bem-estar e o respeito mútuo.

Neste sentido, o objetivo da educação, para Lipman, deveria ir além de “[...] capacitar as crianças a lidarem de modo mais efetivo com as tarefas cognitivas imediatas, tais como problemas a serem solucionados ou decisões a serem tomadas.” E acrescenta a meta a ser atingida através da educação: “Deveria ser a formação de indivíduos mais reflexivos e razoáveis, através do “[...] desenvolvimento do juízo, pois ele é o vínculo entre o pensamento e a ação.” (LIPMAN, 1994, p. 35) Assim, a razoabilidade evita o uso frio e calculista da razão como tribunal do pensamento, articulando de forma holística as ideias e suas consequências para a vida da pessoa e da comunidade.

### **O *ethos* da comunidade é o *ethos* da democracia**

A comunidade é uma experiência de democracia. A democracia é a outra ideia reguladora básica da CI para Lipman. A democracia na comunidade se faz presente na exata extensão em que se emprega a inteligência cooperativa dos membros. Ela se dá na formulação e perseguição dos propósitos comuns e na busca de respostas aos problemas e oportunidades que surgem no processo da vida comum. “A democracia como investigação implica na união dos critérios de racionalidade e consenso conforme praticados na comunidade de investigação e são exigências maiores do que ter apenas cidadãos individuais pensativos.” (LIPMAN, 1995, p. 356)

A visão de comunidade de investigação de Lipman está na esteira da concepção de Dewey de democracia. Para este, a democracia se define não exclusivamente como forma de governo, mas, sobretudo, define a forma ética e política de experiência: “Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada.” (DEWEY, 1979, p. 93) Dewey enfatiza a democracia como ideia social, um modo de vida da comunidade na qual o agir de cada pessoa está pautado pelo agir dos outros. O agir em comunidade se dá a partir dos interesses compartilhados, critério este que conota a vida democrática. Este processo se estabelece por meio do pensar imaginativo, que permite se deslocar de si, assumindo a posição do outro que recebe a comunicação. A autêntica comunicação em comunidade é uma prática que exige levar em conta o outro no processo de formulação da experiência a ser comunicada. Dewey buscou reconstruir o conceito de democracia como um modo de viver a experiência de forma associada numa comunidade de livre comunicação. Assim, ele entende que “[...] democracia não é uma alternativa para outros princípios da vida associada. É a ideia da vida da comunidade em si mesma. (DEWEY, 1991, p. 148). O sentido deste conceito só se adquire quando se tem plena compreensão da vida comunitária: “A consciência clara da vida comunal, em todas as suas implicações, constitui a ideia de democracia” (DEWEY, 1991, p. 149). A experiência na CI favorece o desenvolvimento do modo de vida participativo e responsável da democracia.

## Considerações finais

A comunidade de investigação não pode ser reduzida a um instrumento pedagógico para ensinar a pensar por meio de exercícios ou transmissão de conteúdo. Este conceito visa transformar a sala de aula numa forma de vida de amplo significado cognitivo, emocional, ético, democrático e estético. Suas disposições são aquelas condizentes com a própria investigação social: participação ativa dos membros na discussão e no processo decisório em torno de objetivos comuns; deliberação e julgamento autônomos; perseguição de interesses e perspectivas mais abrangentes possíveis; pensamento crítico, criativo e cuidadoso; atitude de razoabilidade e falibilismo. A comunidade não está determinada, mas é guiada pelo questionamento, crítica e autocorreção; propósito de melhorar a si mesmo e a comunidade no sentido de emancipação, liberdade e crescimento; lealdade ao dispositivo democrático do diálogo em contraposição à utilização da força. Este paradigma tem como base a democracia investigativa: “Quando a educação se transforma em educação como investigação e educação para a investigação, o produto social desta mudança institucional será a democracia como investigação e não meramente democracia.” (LIPMAN, 1995, p. 355)

A preparação para aos valores da vida democrática deve começar o mais cedo possível na vida da criança na escola. Estes valores não são inatos e devem ser cultivados através da educação. Lipman argumenta que “Se a educação é para preparar alunos a viver como membros questionadores de uma sociedade que se questiona, então esta educação deve ser uma educação enquanto investigação, assim como uma educação para a investigação. Isto implica na conversação em sala de aula em uma comunidade de deliberação e de questionamento...” (LIPMAN, 1995, p. 356, grifos do autor).

A educação que Lipman retrata é aquela que incorpora a investigação filosófica como essencial à comunidade, com o papel de desenvolver o aspecto intelectual, ético e social da pessoa. Neste sentido, há um projeto político que orienta a filosofia para Crianças: o modo de vida radicalmente participativo da democracia. Esta concepção está ancorada numa visão política do pensamento. O pensar é exame crítico das crenças, é criação de significados para que possam orientar o ser humano num mundo em contínua mudança, é conceber e resolver problemas que são comuns. A comunidade de investigação é comunidade de pensamento. A razão primeira da educação é o desenvolvimento do hábito de pensar sendo necessária a contribuição da filosofia. Pensar envolve a unidade da pessoa humana na ação comunal da comunidade. A criança é um corpo pensante numa CI, diferentemente do reducionismo a uma cabeça que memoriza conhecimentos. Lipman defende a centralidade do pensar como investigação para a vida da criança, para a vida da comunidade, da escola, da ciência, da filosofia e da democracia.

A vida democrática é uma forma de vida em que a solução inteligente dos problemas comporta as mais vastas oportunidades, constituindo uma forma de educação moral dos seus membros; uma

educação reguladora de seus ideais. Uma prática que torna os indivíduos sensíveis aos problemas sociais e proporciona a investigação pública e cooperativa dos bens sociais, avaliando-os, reajustando ou criando; algo que verdadeiramente prepara os membros para o julgamento de valores.

Lipman propõe um estatuto epistemológico para a discussão em CI. Ela se baseia na busca de construção de um sistema de pensamento cujo procedimento é dialético: “Julgamentos específicos são trabalhados para aceitar generalizações; generalizações são trabalhadas até chegar a julgamentos específicos. Considerações de fato são pesadas em relação a julgamentos antecedentes de fato. O objetivo é um sistema de pensamento em equilíbrio reflexivo.” (LIPMAN, 2003, p 103). Neste sentido, uma boa imagem para ilustrarmos a dinâmica da CI é a da “bola de neve”; a criança adquire hábitos que extrapolam a sala de aula e que estimularão as demais experiências em sociedade, sempre num processo crescente e ininterrupto.

Por tudo isso, podemos concluir que o filosofar em comunidade de investigação recupera a origem e destino social da filosofia. Pelo procedimento dialógico é possível fortalecer as condições subjetivas e objetivas da convivência democrática, praticando valores como a liberdade, a solidariedade, o respeito, a empatia, a confiança, a argumentação e a conquista da autonomia individual e coletiva. A intensa comunicação, característica desta prática da CI, auxilia no desenvolvimento da sensibilidade social, cultural, política, ética, estética e cognitiva da criança. Desta forma, amplia-se sua capacidade de compreender e vivenciar a democracia como modo de vida ético e político.

Reconhecemos o limite de nossa abordagem ao não discutir a formação do professor para trabalhar com filosofia apoiado no conceito de CI. Deixamos aberta essa página para um estudo ulterior porque exige repensar as formas tradicionais de formação de professor. A educação do educador numa CI passa necessariamente pela criação dessa experiência com os professores. Podemos vislumbrar uma transformação radical da escola e da educação quando esta se constitui numa autêntica CI de professores.

Por fim, reconhecemos o limite do processo analítico do conceito de CI, até para ser coerente com a análise feita, exatamente porque a sua compreensão requer necessariamente a experiência. Essa não é possível ser feita pelo outro, ainda que possamos transmitir um conjunto de significados que permitam uma aproximação discursiva. O leitor poderá pensar que a CI é um conceito idealizado e distante da realidade educacional que vivemos. Entretanto, nossa experiência de anos com este conceito tem mostrado o encantamento das crianças com a CI filosófica a ponto de ser uma das aulas mais esperada na escola. Para finalizar, expressamos por meio da fala de uma criança, o significado da CI ao avaliar sua experiência: “depois de uma discussão filosófica eu me sinto mais gente.” E por outra fala que completa esta: “Gente gera gente.”

## Referências

CAM, Philip. Pragmatismo e a comunidade de investigação. In: **Childhood and Philosophy**. Rio de Janeiro, v. 7, n. especial, out./2011.

DANIEL, Marie-France. **A filosofia e as crianças**. Tradução: Luciano Vieira Machado. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4ª ed. São Paulo: Nacional, 1979.

\_\_\_\_\_. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIPMAN, Mathew. **A filosofia vai à escola**. Tradução: Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1990.

\_\_\_\_\_. **O pensar na educação**. Tradução: Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Thinking in education**. United Kingdom: Cambridge University Press, Second Edition, 2003.

\_\_\_\_\_. OSCANYAN, F.; SHARP, A. M. **Filosofia na sala de aula**. Tradução: Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1998.

MURARO, Darcísio Natal. Democracia e educação: aproximações entre as ideias de John Dewey e Paulo Freire. **Cognitio-Estudos**. São Paulo: CEP/PUC-SP, vol. 9, nº 2, julho-dezembro, 2012, p. 205-226. ISSN 1809-8428. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/article/view/7767> Acesso em: 28 jun. 2019A.

SPLITTER, Lawrence; and SHARP, Ann Margaret. **Uma nova Educação**. São Paulo, Nova Alexandria, 1999.

SHARP, Ann Margaret. What is a 'Community of Inquiry'? In: **Journal of Moral Education**, 16:1, 37-45, (1987) DOI: 10.1080/0305724870160104

Recebido: julho/2019

Aprovado: outubro/2019