

A comunidade de investigação como educação democrática para Matthew Lipman

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2023.21.3.7853>

Sandra dos Santos Alves¹, Darcísio Natal Muraro²

Resumo: Esta pesquisa se propõe a analisar o conceito de Comunidade de Investigação na perspectiva de Matthew Lipman. As experiências realizadas, em sala de aula, evidenciaram que a prática pedagógica segue o paradigma tradicional de transmissão de conteúdo de forma fragmentada. A ausência da experiência de Comunidade de Investigação, na escola e na esfera social e política do país, justifica a necessidade de pesquisar esta temática. A Comunidade de Investigação tem sido objeto de estudo de Matthew Lipman, que a concebe como uma prática de diálogo filosófico que problematiza a experiência do aluno e aprimora o pensar crítico, criativo e cuidadoso como condição para a formação democrática. Para aprofundar as concepções de Lipman e refletir sobre suas contribuições para repensar a educação neste contexto, a pesquisa pauta a seguinte questão: o que é a Comunidade de Investigação na perspectiva de Lipman? Como metodologia foi empregada a pesquisa de revisão bibliográfica a partir das principais obras de Lipman, seus colaboradores e pesquisadores desta temática. O trabalho tem como objetivo analisar a concepção de comunidade para compreender sua importância para o desenvolvimento de uma educação democrática na perspectiva de Lipman. Como resultado, o trabalho aponta para o potencial da Comunidade de Investigação filosófica para uma formação humana crítica, problematizadora, criativa, dialógica e democrática. Desta forma, a Comunidade de Investigação filosófica pode transformar a prática tradicional conteudista, bem como preparar os estudantes para o enfrentamento das práticas autoritárias, fascistas e preconceituosas na sociedade.

Palavras-chaves: Comunidade de Investigação, Experiência, Democracia, Educação, Lipman.

The community of inquiry as democratic education for Matthew Lipman

Abstract: This research proposes to analyze the concept of Community of inquiry from the perspective of Matthew Lipman. The experiences carried out in the classroom showed that the pedagogical practice follows the traditional paradigm of transmitting content in a fragmented way. The absence of experience in a Community of inquiry at school and in the social and political sphere of the country justifies the need to research this topic. The Community of inquiry has been the subject of study by Matthew Lipman, who conceives it as a practice of philosophical dialogue that problematizes the student's experience and improves critical, creative and careful thinking as a condition for democratic training. To deepen Lipman's conceptions and reflect on his contributions to rethink education in our context, the research addresses the following question: What is the Community of inquiry in Lipman's perspective? As a methodology, a bibliographic review research was used based on the main works of Lipman, his collaborators and researchers on this subject. The work aimed to analyze the conception of Community of inquiry to understand its importance for the development of a democratic education in Lipman's perspective. As a result, the work points to the potential of the philosophical Community of inquiry for a critical, problematizing, creative, dialogical and democratic human formation. In this way, the philosophical Community of inquiry can transform traditional content practice as well as prepare students to face authoritarian, fascist and prejudiced practices in society.

Keywords: Community of inquiry, Experience, Democracy, Education, Lipman.

¹ Universidade Estadual de Londrina. E-mail: sandra.dsalves@gmail.com

² Universidade Estadual de Londrina. E-mail: murarodnm@gmail.com

Introdução

O interesse pela pesquisa da concepção de Comunidade de Investigação surgiu a partir da experiência de deslumbramento pelo seu potencial de comunhão e diversidade ante à dispersão que ocorre em sala de aula que favorece a interação social no processo de aprendizagem. A experiência no contexto da sala de aula tradicional e a forte fragmentação na abordagem dos conteúdos impulsionou a análise da Comunidade de Investigação como alternativa que valoriza o diálogo e a integração da turma no processo de aprendizagem. Esta inquietação cresceu, gradativamente, ao passar por situações que colocavam em jogo a comunidade e a democracia, despertando a curiosidade para entender melhor como a relação entre ambas poderia corroborar uma educação reflexiva, mais participativa e vinculada com a realidade e o contexto dos alunos. Este movimento impulsionou, inclusive, uma reflexão crítica sobre as próprias experiências de comunidade ao longo da vida, sendo que estas acabaram se mostrando majoritariamente autoritárias à luz da concepção pesquisada.

A produção teórica acerca desta temática ressalta a precariedade da democracia na prática pedagógica (BENEVIDES, 1996, DANTAS; FREITAS 2021, DO ESPIRITO SANTO, 2021; DA COSTA PEREIRA; DA SILVA, 2021) quase inexistindo a ação compartilhada efetiva no processo educacional com a recusa ou o preconceito da participação, e o questionamento dos estudantes sobre a rotina e o currículo escolar (QUINTILIANO, 2016; NUSSBAUM, 2017, AUTOR, 2019), justificando a necessidade de continuar o aprofundamento da pesquisa sobre este assunto.

Diante disso, julga-se necessário repensar as experiências pedagógicas de ensino e aprendizagem baseadas em uma educação democrática. Quanto ao referencial teórico, o contato frequente durante os estudos de pós-graduação³, com o pensamento de Lipman, mediante a realização de trabalhos de pesquisa, com seus autores de referência, como Dewey (1859 - 1952) e Vygotsky (1896-1924), e de outros com teses similares, como Freire (1921-1997) e Teixeira (1900-1971), tiveram impacto na intenção de continuar o aprofundamento da filosofia da educação por esses autores proposta, que se constitui em uma base promissora para repensar os problemas que afetam a vida social.

Entende-se a necessidade de retomada destes referências de estudo da Comunidade de Investigação, pois eles oferecem uma iniciativa enriquecedora e capaz de inaugurar uma ponte que facilite as análises entre o tempo e o contexto deles considerados

³ Em nível stricto sensu (mestrado).

semelhantes e instigantes à realidade brasileira e à contemporaneidade, possibilitando a problematização contínua do papel social da educação.

Como problemática se procura analisar a seguinte questão: o que é a Comunidade de Investigação na perspectiva de Lipman?

A fim de examinar esta questão, como objetivo geral, pretende-se analisar a concepção de Comunidade de Investigação para compreender sua importância para o desenvolvimento de uma educação democrática na perspectiva de Lipman. Para isso, como objetivos específicos, intenciona-se: analisar a concepção de Comunidade de Investigação para compreender sua relação com a formação humana para Lipman; e analisar a educação como experiência de comunidade democrática para compreender a sua função social na perspectiva deste filósofo e educador.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa foi de caráter bibliográfico, pois conforme Gil (1991), a pesquisa foi elaborada a partir de materiais já publicados, como livros, artigos, trabalhos acadêmicos e científicos. Considerando o trabalho pioneiro de Lipman acerca da Comunidade de Investigação como conceito central para uma educação para o pensar, a pesquisa recorreu as suas obras como fonte primária para desenvolver a problemática colocada, sendo essas: *O pensar na educação* (LIPMAN 1995), *Filosofia na sala de aula* (LIPMAN, 1994) e *Filosofia vai à escola* (1990).

Como referencial de apoio foi utilizada a base teórica de Lipman e Dewey. Como precursor da filosofia da experiência democrática, Dewey desenvolveu uma análise sobre a experiência como base para compreender uma formação humana pautada pela reflexão crítica e criativa diante da realidade da vida social, além de uma concepção de democracia, a qual foi um relevante substrato para a pedagogia proposta por Lipman. Assim, as obras *Democracia e educação* (DEWEY, 1979), *Experiência e educação* (DEWEY, 1976), *Como pensamos* (DEWEY, 1953), *Vida e educação* (DEWEY, 1959) foram exploradas. Foram buscados, também, artigos e outras publicações que abordaram essa problemática, assim como se analisa a produção teórica dos colaboradores de Lipman como: *Uma nova educação* (SPLITTER; SHARP, 1999) e *A filosofia e as crianças* (DANIEL, 2000).

Em um processo de apuração do tema de pesquisa foi realizado um levantamento do estado da arte em relação à temática “educação e democracia”. Efetuou-se uma busca ampla na ferramenta Google Acadêmico de teses, dissertações, livros, capítulos de livro e artigos publicados em periódicos, compreendendo o período dos anos dois mil (2000) a

dois mil e vinte e um (2021). Adotando-se os índices A e B de qualidade (QUALIS⁴) da CAPES⁵, foram encontrados 22 produções, sendo que aquelas que não se enquadraram neste padrão foram desconsiderados, sendo destes: três (3) teses de doutoramento⁶, duas (2) dissertações de mestrado⁷, três (3) livros⁸, dois (2) capítulos de livro⁹ e doze (12) artigos¹⁰ publicados em periódicos. Ademais, com o propósito de enriquecer o material

⁴ Referente ao quadriênio 2013-2016.

⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁶ MARCONDES, Ofélia Maria. **Dewey: estética social e educação democrática**. 2017.176 p. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2017.

OLIVERA, María Alejandra. **John Dewey y Matthew Lipman: un análisis sobre el rol docente en la constitución de comunidades de investigación educativas y democráticas**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires.

PLAPLER, Denis. **O diálogo e a construção do conhecimento: apontamentos a partir de John Dewey e Matthew Lipman**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

⁷ MADALUZ, Marcos Antônio Martinelli. **A atualidade da proposta educação para o pensar de Mathew Lipman diante das políticas para o ensino de filosofia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018.

ROSA, MARIA APARECIDA LIMA PIAI. **A filosofia na infância como um caminho possível para o desenvolvimento das potencialidades humanas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

⁸ WESTBROOK, Robert B. et al. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

FRANCO, Augusto de; POGREBINSCHI, Thamy. **Democracia cooperativa: escritos políticos escolhidos de John Dewey: 1927-1939**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MOGILKA, Maurício. **O que é educação democrática?** Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

⁹ FRANCO, García; HERNÁN, Ruber. La democracia en la filosofía de John Dewey. In: _____. **De la democracia política a la democracia como forma de vida: Algunas consecuencias educativas a partir de John Dewey**. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2017. p. 57-95.

LIMA, Ana Joza et al. As contribuições de John Dewey: a experiência como fundamento da prática educativa. In: _____. **Teorias da Educação e Formação de Professores**. Fortaleza: UECE, 2020. p. 122-157.

¹⁰ CARRERAS PLANAS, Carla. John Dewey i l'educació democràtica. **Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació**, Illes Balears, v. 25, p. 21-42, nov. 2015.

DALBOSCO, Claudio Almir; MENDONÇA, Samuel. Teorias da democracia em John Dewey: Exigências formativas da cooperação social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 1-17, set. 2020.

DALBOSCO, Claudio Almir. Formação para a vida democrática em John Dewey: alternativa contra a violência humana e política. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 449-470, ago. 2018.

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ago. p. 86-99, 2001.

DE FREITAS, Cezar Ricardo; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA EM JOHN DEWEY. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 197-215, ago. 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. A reconstrução da experiência democrática: a democracia como credo pedagógico na filosofia de Dewey. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 179-197, jan./jun. 2012.

GALTER, Maria Inalva; FAVORETO, Aparecida. John Dewey: um clássico da educação para a democracia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, n. e28281, p. 1-15, jan.2020.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n.104, p. 687-715, out. 2008.

LESEIGNEUR, Clarisse. Is there a form of citizenship specific to philosophy for children?. **Childhood & Philosophy**. Rio de Janeiro, v.17, [s.n.], p. 01-18, fev. 2021

MOGILKA, Maurício. Educar para a democracia. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, [s.v.], n. 119, p. 129-146, ago. 2003.

coletado, foi feita uma busca no sistema NOU-RAU da Universidade Estadual de Londrina de teses e dissertações sobre o tema da pesquisa. Desta busca foram encontradas onze (11) dissertações¹¹ de mestrado e nenhuma tese de doutorado. Considerou-se que deste último movimento de busca foram encontradas pesquisas mais próximas do tema a ser abordado e de maior qualidade, consistindo em um conjunto considerável de trabalhos que contribuem com leituras complementares às obras essenciais do autor principal e de sua fundamentação.

Com base na análise dos materiais pode-se afirmar que os artigos, em grande parte, fizeram críticas à educação tradicional e seu cunho técnico. Evidenciaram a importância do trabalho democrático na educação mediante as contribuições da filosofia para alimentar o questionamento investigativo. Mostraram a necessidade, ainda, do tempo

MURARO, Darcísio Natal; SOUSA, Claudiney José de. A educação filosófica por meio da narrativa: a experiência de pensar a democracia. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 33, n. 67, p. 243-274, jan.2019. POGREBINSCHI, Thamy. A democracia do homem comum: resgatando a teoria política de John Dewey. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, v.23, [s.n.], p. 43-53, nov. 2004. MURARO, Darcísio Natal; DE SOUSA, Claudiney José. O filosofar na educação básica em uma comunidade de investigação. **Revista do NESEF**. [s.l.], v. 8, n. 2, p. 77-94, out. 2019.

- ¹¹ ATTISANO, Patrícia Aparecida Mendes Machado. **A experiência de pensamento na comunidade de Investigação: o papel do professor**. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.
- CARVALHO, Viviane Batista. **O pragmatismo de John Dewey e a educação infantil municipal de Londrina: relações possíveis?** 2011. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina - Londrina, 2011.
- FRANCO, R.S. **A contribuição da Filosofia para Crianças de Matthew Lipman para o desabrochar da criatividade na infância**. 2019. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.
- LIMA, Marileide Soares de. **A autoridade e suas relações com o processo educacional em John Dewey**. 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.
- MAGOGA, Patrícia Melo. **Educação e Democracia em Dewey e Teixeira: a possibilidade de desenvolvimento e integração social**. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.
- MARTINS, Gleisse Cristiane Serra. **O diálogo filosófico como experiência de pensamento: um espaço de “oportunidades perdidas”?** 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. 2016.
- OLIVEIRA, Walace Soares. **Educação Filosófica: uma proposta para a construção da cidadania**. 2007. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2007.
- ROSA, Maria Aparecida Lima Piai. **A filosofia na infância como um caminho possível para o desenvolvimento das potencialidades humanas**. 2012. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- SANTOS, Marcela Calixto dos. **A experiência na Relação Professor-Aluno: Uma análise Reflexiva a partir das Contribuições Teóricas de John Dewey e Paulo Freire**. 2014, 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.
- SCHIMITI, J.A. **Relações pessoais e democracia: o reconhecimento como base da igualdade democrática em Axel Honneth**. 2019. 139f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Filosofia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.
- SILVA, Ronie Péterson Leite da. **A narrativa como experiência significativa**. 2017, 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

presente de uma educação questionadora, investigativa, que visa a liberdade e o aprimoramento intelectual, a fim de dialogar com problemáticas da vida dos educandos.

Constatou-se que a maioria das pesquisas analisadas sobre democracia e educação, com base em Lipman e Dewey, pontuou a baixa presença da produção intelectual destes autores nos contextos escolares, acadêmicos, inclusive, no conhecimento de suas contribuições às teorias políticas comentadas na atualidade, e a necessidade da preparação docente que leve ao conhecimento dos educadores esta visão mais democrática da educação.

Diante do exposto, foi possível reconhecer que as pesquisas sobre comunidade e democracia são ainda tratadas de maneira secundária, sendo somente seis (6)¹² estudos analisaram explicitamente esta relação. Vale ressaltar que desta quantidade, quatro (4) pertencem a mesma comunidade acadêmica¹³, isto é, aos mesmos orientadores ou Instituição Superior de Ensino e Pesquisa. A experiência de comunidade aparece implicitamente em outras publicações, porém sem sua nomenclatura “comunidade” e sua definição, ou vinculada à educação.

Precariamente foi notada a utilização do termo “Comunidade de Investigação” cunhado por Lipman, demonstrando poucos trabalhos em relação a esse autor, constando apenas nas quatro (4) produções¹⁴ referidas anteriormente da mesma Instituição Superior.

¹² MURARO, Darcísio Natal; SOUSA, Claudiney José de. A educação filosófica por meio da narrativa: a experiência de pensar a democracia. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 33, n. 67, p. 243-274, jan.2019. POGREBINSCHI, Thamy. A democracia do homem comum: resgatando a teoria política de John Dewey. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, v.23, [s.n.], p. 43-53, nov. 2004.

MURARO, Darcísio Natal; DE SOUSA, Claudiney José. O filosofar na educação básica em uma comunidade de investigação. **Revista do NESEF**. [s.l.], v. 8, n. 2, p. 77-94, out. 2019.

OLIVERA, María Alejandra. **John Dewey y Matthew Lipman: un análisis sobre el rol docente en la constitución de comunidades de investigación educativas y democráticas**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires.

ATTISANO, Patrícia Aparecida Mendes Machado. **A experiência de pensamento na comunidade de Investigação: o papel do professor**. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

FRANCO, R.S. **A contribuição da Filosofia para Crianças de Matthew Lipman para o desabrochar da criatividade na infância**. 2019. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

¹³ Orientadores: Darcísio Natal Muraro e Leoni Maria Padilha Henning. Instituição Superior: Universidade Estadual de Londrina.

¹⁴ MURARO, Darcísio Natal; SOUSA, Claudiney José de. A educação filosófica por meio da narrativa: a experiência de pensar a democracia. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 33, n. 67, p. 243-274, jan.2019. MURARO, Darcísio Natal; DE SOUSA, Claudiney José. O filosofar na educação básica em uma comunidade de investigação. **Revista do NESEF**. [s.l.], v. 8, n. 2, p. 77-94, out. 2019.

ATTISANO, Patrícia Aparecida Mendes Machado. **A experiência de pensamento na comunidade de Investigação: o papel do professor**. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

FRANCO, R.S. **A contribuição da Filosofia para Crianças de Matthew Lipman para o desabrochar da criatividade na infância**. 2019. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

Por isso, julga-se que o tema da comunidade necessita ser problematizado e aprofundado, principalmente, ao ser ligado com os conceitos de democracia e educação.

Desenvolvimento

A concepção de comunidade passou por várias mudanças ao longo da história (ABBAGNANO, 2007; LAZZARI; MAZZARINO; TURATTI, 2017). Apesar da variação de sentidos, um aspecto que permanece latente é o do interesse comum, da necessidade de compartilhar algo com outros (LAZZARI; MAZZARINO; TURATTI, 2017).

Independentemente do tipo de comunidade a que se refira, a questão do interesse comum é perene. As comunidades podem possuir interesses em grande quantidade e variados como também eles podem ser exíguos servindo de fator de união. Pode-se inferir que o interesse é o elo, como diria Dewey (1959, p. 97), “o que está entre” os sujeitos e seus objetos. Não como uma relação dicotômica entre sujeito e objeto, mas de interação, que conseqüentemente impulsiona as ações por parte dos sujeitos, incluindo o pensamento. Por conseguinte, o ato de se interessar por algo envolve a identificação de alguma característica com os objetos deste fascínio. O interesse funciona como vínculo que liga as pessoas a seus agrupamentos, bem como um fator de regulação e direção social (AUTOR, 2019).

A comunidade proposta por Lipman possui uma relação estreita com a investigação. Consiste em um contexto no qual se provoca o debate e reflexão acerca de um tema (LIPMAN, 1995, p. 373). O seu elo principal é o da investigação que implicitamente está conectado a outros como a educação, o diálogo, a lógica, a ética, o desenvolvimento, aspectos que serão especificados em continuidade.

A origem da Comunidade de Investigação no pensamento de Lipman decorreu da existência de uma problemática. Lipman, professor de lógica do Ensino Superior de seu país, ao se deparar com inúmeras dificuldades de pensamento de seus alunos ficou perplexo, pois os próprios estudantes que trabalhavam com as técnicas da lógica, com a curadoria do pensamento, estavam com complicações na aprendizagem:

Eu me perguntava espantado que benefício meus alunos poderiam tirar do estudo das regras que determinam a validade dos silogismos, ou da aprendizagem da construção de proposições inversas. Haveria eles de raciocinar melhor em função de seus estudos de lógica? Não estariam seus hábitos linguísticos e psicológicos tão solidamente arraigados que

todo tipo de método ou de ensino relativo ao raciocínio chegava um pouco tarde? (LIPMAN apud DANIEL, 2000, p. 17-18).

Para Lipman, a razão principal disso era que o ensino de filosofia chegava tarde aos estudantes, uma vez que nesta etapa do ensino os hábitos de pensamentos eles estão praticamente formados e solidificados. Outro motivo que ele problematizou refere-se à educação de sua época pautada sob um paradigma padrão de ensino como transmissão de conhecimentos. Sendo assim, após pesquisar experimentar um paradigma reflexivo a partir da filosofia na Educação Básica, ele chegou à seguinte conclusão:

Na realidade, os programas escolares atuais dão pouca importância à compreensão dos conceitos gerais, dos valores, das normas e dos critérios. [...] Se se quer que as crianças aprendam a pensar de forma crítica, criativa e autônoma, urge preencher essa lacuna. Nada me parece mais adequado que a filosofia para cumprir essa tarefa (LIPMAN, 2000, p. 10-11).

Com base nessa inquietação, Lipman engendrou, em 1960, sua filosofia de educação centrada no conceito de Comunidade de Investigação que consiste em uma pedagogia para o ensino do pensar crítico (LIPMAN, 1995, p. 13). Na concepção de filosofia para crianças, a Comunidade de Investigação segue um paradigma educacional reflexivo, baseado em uma visão dinâmica do aprender na qual os conhecimentos são constantemente postos à prova, bem como docentes e discentes se encontram em uma postura horizontal de investigadores e participantes ativos dos processos de ensino-aprendizagem.

A referência de Lipman para conceber a ideia de Comunidade de Investigação, provém da noção de comunidades científicas de Charles Sanders Peirce (1839-1914), filósofo e cientista do final do século XIX e início do século XX. Diferentemente de outros filósofos, Peirce defendia que a filosofia não deveria se reduzir, unicamente, a discussões especulativas, mas deveria imergir no campo da realidade (JESUS, 2019). Além disso, diversamente a Descartes, julgava que os conhecimentos deveriam ser originados ou estudados a partir da experiência, isto é, de ações ou situações que colocariam em xeque as crenças e os conhecimentos considerados como fidedignos até o momento (JESUS, 2019).

A dúvida para ele era um elemento que provocava ações em direção ao conhecimento (JESUS, 2019), em função da presença forte em seu tempo das ciências

naturais, o sentido de comunidade ficou mais restrito aos profissionais da investigação científica, aqueles que estariam habilitados à experiência de investigar em conjunto.

A partir de Peirce, essa compreensão de comunitária foi ampliada, passando a abranger qualquer tipo de investigação que se ocupasse de pensar os significados dos conceitos e seu vínculo com as consequências práticas. Face a tal conjuntura e, principalmente, ao movimento educacional pragmatista, o significado de comunidade ganhou outras conotações. Com Lipman, seu sentido propendeu para uma visão mais pedagógica e filosófica, servindo para qualificar a sala de aula como um ambiente no qual os alunos investigam juntamente com seus professores (LIPMAN, 1995, p. 31).

Nesse ambiente, os alunos compartilham os pontos de vista com respeito, desenvolvem questionamentos com base nas ideias de outros, desafiam-se entre si para prover razões e hipóteses até então não apoiadas, ajudam-se entre si, fazem inferências daquilo que foi evidenciado e buscam discernir as conjecturas de cada um (LIPMAN, 1995, p. 31), acedendo ao que até então era somente permitido aos cientistas.

A diferenciação entre o sentido geral de comunidade para Comunidade de Investigação se faz necessário, pois qualquer investigação pode estar ancorada em um interesse comunitário, mas nem toda comunidade está alicerçada na investigação (LIPMAN, 1995, p. 331). Em decorrência disso, a Comunidade de Investigação é uma comunidade deliberativa, cuja função é esclarecer conceitos problemáticos, deixando o processo aberto para cada um possa ter elementos para pensar. A decisão de abordagem dos assuntos é feita mediante consenso, não é determinativa e não constitui o resultado da investigação (LIPMAN, 1995, p. 348). As temáticas partem e lidam com perguntas que os próprios alunos julgam importantes.

De acordo com Lipman, uma Comunidade de Investigação é:

[...] uma sociedade deliberativa envolvida com o pensar de ordem superior. Isto significa que suas deliberações não são simples bate-papos ou conversações; são diálogos logicamente disciplinados. O fato de serem logicamente estruturados, todavia, não os impossibilita de atuarem como um estágio para o desempenho criativo (LIPMAN, 1995, p. 302).

Este pensar de ordem superior, a que se refere Lipman, seria uma ponderação composta por três outros tipos de pensamentos, os quais são relacionados entre si: o crítico, o criativo e o cuidadoso. O pensamento crítico é regido por critérios baseados no

raciocínio, gerando julgamentos, isto é, posicionamentos argumentados, sendo flexível, sensível aos contextos e fazendo autocorreções (LIPMAN, 1995, p. 39).

O criativo envolve aptidões, talento e imaginação, pois não se prende ao preestabelecido, é autotranscendente, pois tem como propósito a expansão de limites, e maiêutico, na geração de conhecimentos e produções novas. Possui como base o pensamento estético e não existe sem o mínimo de julgamento crítico (LIPMAN, 1995, p. 39). Já o pensamento cuidadoso é constituído pela curadoria, a preservação e a restauração. Esta dimensão do pensamento envolve a empatia na participação imaginativa na experiência dos outros. Refere-se a dimensão ética uma vez que se preocupa com tudo o que for experimentado como bom e certo, a partir de critérios analisados e que fundamentam a opinião, tecendo a deliberação como prática de razoabilidade¹⁵ (LIPMAN, 1998, p. 7).

Além disso, a abordagem do pensamento de ordem superior inclui um estudo das habilidades que o compõe como as que envolvem raciocínio, investigação, formação de conceitos e tradução. Isto não quer dizer que ao ensinar habilidades de pensamento, conseqüentemente, se estará ensinando o pensamento superior, mas que essas são importantes componentes do pensar e podem ser desenvolvidas mediante de maneira profícua a partir a filosofia especialmente na discussão de conceitos deste campo humanístico. As habilidades, segundo Lipman (1995, p. 117): “representam a capacidade para bem realizar movimentos e desempenhos cognitivos”, isto é, são como um repertório das capacidades intelectuais da humanidade (LIPMAN, 1985, p. 83), e podem consistir por exemplo nos atos de: presumir, supor, comparar, inferir, contrastar ou julgar, para deduzir ou induzir, classificar, descrever, definir ou explicar (LIPMAN, 1995), dentre muitas outras.

De acordo com Lipman (1995, p. 50-51), um contexto adequado para a aquisição e o trabalho de habilidades é a Comunidade de Investigação, pois seus participantes aprendem a utilizá-las em um ambiente, no qual o "pensar bem", numa prática deliberativa de razoabilidade, é valorizado. Vale ressaltar que estas habilidades,

¹⁵ “[...] a razoabilidade é a racionalidade temperada de autocrítica, deliberação e julgamento.” (LIPMAN, 1998, p. 3). Segundo Splitter e Sharp (1999, p. 16-17), a razoabilidade é “um conceito rico e composto de vários níveis.”. É sinônimo de um “raciocinador habilidoso”, se observado pelo aspecto da racionalidade. “Mas como um ideal educacional a razoabilidade vai além da racionalidade [...]. A razoabilidade é, antes de mais nada, uma atitude social [...] a razoabilidade está relacionada de maneira significativa a conceitos como (bom) pensamento, sentido de diligência, julgamento e ser pessoa (SPLITTER, SHARP, 1999, p. 16-17).

diferentemente das apresentadas pela BNCC¹⁶ (2017), não são restritas a um conteúdo, mas perpassam todos os tipos de conhecimento humano e podem ser potencializadas e desenvolvidas pelo ensino filosófico, que segundo Lipman (1995, p. 51), é o ambiente mais adequado para isso, em função de sua base humanística conceitual e aberta ao diálogo.

Dessa forma, é possível compreender o papel do pensamento superior na formação dos argumentos elaborados na Comunidade de Investigação evitando que derivam de simples conversações, mas construídos num tipo de comunicação mais rigoroso, que é o diálogo, um dos componentes principais da Comunidade de Investigação.

Na conversação, o tom pessoal é acentuado e o fio lógico é tênue. Nessas, a dispersão é frequente e o equilíbrio das opiniões almejado, pois na exposição dos pontos de vista se esperam atingir certas expectativas. Diferentemente, o diálogo deseja o desequilíbrio, a discordância, com o objetivo de compelir um movimento progressivo, pois “[...] cada argumento evoca um contra-argumento que se impulsiona a si mesmo além do outro e impulsiona o outro além de si mesmo” (LIPMAN, 1995, p. 336).

Portanto, tem-se uma continuidade de maneira lógica em que um pensamento evoca o outro compondo um conjunto de relacionamento de argumentos. No diálogo, a intencionalidade é de estar em comunicação com alguém, de passar por uma experiência interpessoal em que cada integrante provoca o outro a pensar (LIPMAN, 1995, p. 340). Neste processo acontece o que Buber (1982, p. 53-54) nomeia de diálogo autêntico, no qual cada participante “realmente tem em mente o outro, os outros, em sua existência presente específica e volta-se para estes com a intenção de estabelecer uma relação mútua estimulante entre si e eles”.

O diálogo que acontece na Comunidade de Investigação se situa entre a conversação e a retórica, isto porque ele não é inteiramente desprovido de propósitos, ou seja, é intencional, como também objetiva o progresso da investigação, em alguma temática, e pode comportar argumentos cujas metas sejam as de persuadir (LIPMAN, 1995, p. 340). Isto ocorre não com o objetivo de simplesmente atingir um objetivo pessoal, ou de competitividade, mas de elucidar algum assunto de relevância para a comunidade.

Diferentemente da conversação, o diálogo é uma forma de investigação intencional e, semelhantemente à retórica, seus participantes, em alguns momentos,

¹⁶ Base Nacional Comum Curricular.

podem compor argumentos, a fim de convencerem os outros da honestidade das suas considerações (LIPMAN, 1995, p. 340), gerando a necessidade da análise e busca da veracidade destas por meio de um movimento positivo de constante indagação.

Outro aspecto que se destaca no diálogo é o de ele ser disciplinado pela lógica, pois ao participar desta prática é preciso raciocinar para poder entender e acompanhar o que está ocorrendo no seu interior da deliberação da comunidade (LIPMAN, 1995, p. 342). Este aspecto lógico da investigação comunitária é ressaltado pelo autor:

Quando a sala de aula é transformada em uma comunidade de investigação, as ações que são feitas a fim de que se possa seguir o argumento para onde este conduz são atos lógicos, e é por este motivo que Dewey identifica corretamente a lógica com a metodologia da investigação. À medida que a comunidade de investigação prossegue com suas deliberações, cada ato gera novas exigências. [...] Cada movimento desencadeia uma sequência de movimentos contrários ou confirmatórios. Na medida em que as questões secundárias são resolvidas, o sentido de direção da comunidade é confirmado e esclarecido, e a investigação prossegue com vigor renovado (LIPMAN, 1995, p. 342).

Deste modo, em decorrência aos atos lógicos em seus diálogos, as Comunidades de Investigação possuem sentido e direção, isto é, movimentam-se para onde o argumento conduz, com estrutura de encadeamento das idéias, diferentemente das conversas que são totalmente livres de objetivos como resolver problemas (LIPMAN, 1995, p. 331). A investigação dispõe de suas normas de procedimento, cuja estrutura, em sua maioria, é lógica. Não é algo sem finalidades, mas é um processo que almeja ter um produto, a partir de algum tipo de determinação ou julgamento (LIPMAN, 1995, p. 332).

Nem todas as discussões resultam em conclusão, mas obtém inevitavelmente um produto como uma distinção ou mesmo um problema não percebido antes e que foi gerado em qualquer momento da discussão, consistindo de pequenas mudanças geradas desde o início do processo (LIPMAN, 1995, p. 334). Já as conclusões regularmente buscadas demandam horas de pensamento ativo e, ainda assim, têm uma qualificação adequada às circunstâncias, podendo ser reconstruídas em outras discussões (LIPMAN, 1995, p. 334).

O objetivo das Comunidades de Investigação não é a busca de conclusões fechadas, pois essas permanecem, frequentemente, em um estado aberto de discussão como é próprio do caráter controverso dos conceitos filosóficos, mas de um produto, algum tipo de reflexão e aprendizagem ativa por parte de seus participantes. Assim, o processo que realmente importa nas Comunidades de Investigação é o crescimento de

seus participantes, que pode compreender como, por exemplo, a descoberta da própria criatividade na investigação:

Adquirir um saber, portanto, é entrar em diálogo com estes outros, defendendo seu pensamento aqui, desenvolvendo-o ali, rejeitando-o aqui, modificando-o lá, até descobrirmos nossa própria maneira de fazer, expressar ou realizar, o que equivale a dizer que descobrimos nossa própria criatividade (LIPMAN, 1995, p. 295).

Sendo assim, a experiência da reflexão e a descoberta são consideradas valiosas para este crescimento em busca da autonomia cognitiva e ética. Ademais da apreciação dos procedimentos individuais e coletivos, outros podem ocorrer simultaneamente em Comunidade de investigação, como por exemplo: a produção de exemplos contrários em relação à colocação de outros, a investigação de possíveis consequências das ideias de cada um, o esclarecimento da utilização de critérios específicos ao fazer julgamentos, a colaboração para o desenvolvimento das técnicas de resoluções racionais de problemas, a previsão de exemplos convergentes e divergentes para as próprias hipóteses, o seguimento de procedimentos racionais ao lidar com os próprios problemas (LIPMAN, 1995, p. 31).

Enfim, estas são capacidades que proporcionam um amadurecimento individual e grupal de forma simultânea e compartilhada, interessantes a uma educação mais ativa e participativa, a qual pode ser contributiva para a dimensão social democrática.

Considerações finais

Com os estudos e elaborações tecidos ao longo da pesquisa foi possível entender que a Comunidade de Investigação filosófica, na perspectiva de Lipman, consiste em uma espécie de locução que designa a própria capacidade de ela engendrar de forma imbricada a democracia e a educação.

A constituição da Comunidade de Investigação como uma prática de aperfeiçoamento do pensamento crítico, criativo e cuidadoso na investigação dialógica de conceitos que são centrais, comuns e problemáticos na existência humana transforma a sala de aula, bem como os outros contextos em que ela pode ser praticada, num ambiente ideal para o acontecimento de experiências significativas de cunho democrático. Em resposta à problemática apresentada, foi possível depreender que esta pedagogia objetiva a investigação, a liberdade de pensamento regulada pela rigorosidade da reflexão e de

valores éticos como respeito, solidariedade e justiça, a deliberação comunitária e o aprimoramento do pensamento, sendo esses elementos essenciais para uma formação humana capaz de responder crítica e criativamente aos desafios destes tempos de acirramento dos conflitos sociais, do autoritarismo, das tendências fascistas emergentes na sociedade.

Referências

ABBAGNANO, Nicola et al. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AUTOR. **A filosofia e a educação reflexiva: o desenvolvimento da conceituação**. 2019. 133 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova: Revista de cultura e política**, São Paulo, [s.v.], n.38, p. 223-237, dez.1996.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_-versaofinal.pdf>. Acesso em: 20 de Jan. 2023.

DA COSTA PEREIRA, Célia M. R.; DA SILVA, Itamar N. A tentativa de amordaçar a educação em tempos de flertes com o fascismo: sinalizando saídas para sua superação. In: CHARLOT, Bernard [et al] (org.). **Por uma educação democrática e humanizadora**. São Paulo: Uniprosa, 2021. p. 56-59.

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

DANTAS, Lúcio Gomes; FREITAS, Lêda Gonçalves de. A potência da pedagogia freireano no contexto do autoritarismo na educação brasileira. **Eccos -Revista Científica**, São Paulo, [s.v], n. 58, p. 1-16, jul./set. 2021. Disponível em:<<https://doi.org/10.5585/eccos.n58.15685>>. Acesso em 08 set. 2022.

DEWEY, John. **A democracia é radical**. Common Sense: Yale, 1937.

_____. Democracia criativa: a tarefa diante de nós. In: DE FRANCO, A.; POGREBINSCHI, Thamy. (Org). **Democracia cooperativa. Escritos políticos escolhidos de John Dewey**. (Trad. Traduzca). Porto Alegre: EDIPUCRS. 2008. p. 1-8.

_____. **Como pensamos**. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

_____. **Vida e educação**. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Experiência e Educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

_____. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** Companhia Editora Nacional, 1979.

ESPIRITO SANTO, G. O. M. do . Brazilian citizenship in the light of neoconstitutional values: An analysis of participatory democracy in 21st century Brazil. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 7, p. 1-29, 2021. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16789>>. Acesso em: 8 set. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

JESUS, Francisca Júlia De. **A filosofia de Charles Sanders Peirce e sua contribuição para a educação do pensamento.** In: CONEDU VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. s/n. 2019. Campina Grande. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. p. 1-15.

LAZZARI, Artur; MAZZARINO, Jane M.; TURATTI, Luciana. Comunidade: a busca de um conceito. **Revista Espacios**, v. 38, n. 3, p. 4. 2017.

LIPMAN, Matthew. Thinking skills fostered by philosophy for children. In: SEGAL, Judith. W.; CHIPMAN, Susan F.; GLASER, Robert. **Thinking and Learning Skill Vol. 1: Relating Instruction to Research**, New York: Routledge. 1985. p. 83-108.

LIPMAN, M.; OSCANYAN, F.; SHARP, A. M. **Filosofia na sala de aula.** São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LIPMAN, Matthew. **Filosofia Vai à Escola.** Grupo Editorial Summus, 1990.

_____. **O pensar na educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. As contribuições da filosofia para uma democracia deliberativa. In: EVANS, David; KUÇURADI, Loanna. **Teaching Philosophy on the Eve of the Twenty-First Century.** Ankara: [s.n.], 1998. p. 1-14.

_____. Prefácio. In: DANIEL, Marie-France. **A filosofia e as crianças.** Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.p. 9-12.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

AUTOR. O papel do interesse na democracia e na educação. **Educação em Foco:** [s. l.], v. 22, n. 38, p. 66-90, set/dez 2019.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades.** São Paulo: WWF Martins Fontes, 2017.

QUINTILIANO, Aimberê Guilherme. A educação como condição e prática da democracia. **Revista TransVersos**, [S.l.], n. 8, p. 86-98, dez. 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/26533/19184>>. Acesso em: 08 set. 2022.

RODRIGUES, Cassiano Terra. Peirce, Charles Sanders. **Enciclopédia jurídica da PUC-SP**. São Paulo, [s. d] abr.2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/58/edicao-1/peirce,-charles-sanders>. Acesso em: 01 Set 2022.

SPLITTER, Laurance J.; SHARP, Ann Margaret. **Uma nova educação**: a comunidade de investigação na sala de aula. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito Nacional**. Rio de Janeiro: Company Ed. Nacional, 1968.

VYGOTSKY, Lev.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes: 1984.

Submissão: 08/05/2023. **Aprovação:** 28/07/2023. **Publicação:** 20/12/2023.