

**PUC - SP – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COGEAE – COORDENADORIA GERAL DE ESPECIALIZAÇÃO,
APERFEIÇOAMENTO E EXTENSÃO
ESPECIALIZAÇÃO *LATU-SENSU* EM FUNDAMENTOS DE UMA EDUCAÇÃO
PARA O PENSAR**

ALINE ZANDONA MARTINS

**O PENSAR REFLEXIVO COMO HÁBITO DE RESOLUÇÃO DE
CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**São Paulo – SP
2018**

ALINE ZANDONA MARTINS

**O PENSAR REFLEXIVO COMO HÁBITO DE RESOLUÇÃO DE
CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, para a conclusão do Curso de Especialização Fundamentos de uma Educação para o Pensar.

Orientador: Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro

São Paulo – SP

2018

EPÍGRAFE

“É dos sonhos que nasce a inteligência (...) É preciso escutar as crianças
para que sua inteligência desabroche.”

Rubem Alves

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo discutir as possibilidades do desenvolvimento do pensamento reflexivo, criativo, crítico e empático na educação infantil empregando a problematização dos conflitos vivenciados entre alunos. Assim, uma questão emerge: é possível desenvolver o hábito do pensar reflexivo utilizando-se da mediação de conflitos na educação infantil? Por meio de pesquisa qualitativa de cunho exploratório, a partir de levantamento bibliográfico, o trabalho almeja analisar a concepção de pensamento reflexivo para John Dewey, analisar a concepção de Comunidade de investigação de Matthew Lipman e discutir a mediação de conflitos por meio do pensar reflexivo na comunidade de investigação. As hipóteses analisadas anunciam a possibilidade de que os alunos dessa faixa etária são capazes de pensar reflexivamente sobre suas ações e que os pares (crianças e adultos) são fundamentais no desenvolvimento desse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Pensar Reflexivamente, Educação Infantil, Mediação de Conflitos.

ABSTRACT

The present research aims at discussing the possibilities of the development of reflexive, creative, critical and empathic thinking in children's education using the problematization of the conflicts experienced among students. Thus, one question emerges: is it possible to develop the habit of reflective thinking by using conflict mediation in early childhood education? Through qualitative exploratory research, from a bibliographical survey, the work aims to analyze John Dewey's conception of reflexive thinking, to analyze Matthew Lipman's inquiry community conception and to discuss the mediation of conflicts through reflexive thinking in the community of investigation. The hypotheses analyzed announce the possibility that the students of this age group are able to think reflexively about their actions and that the peers (children and adults) are fundamental in the development of this process.

KEY WORDS: *Reflexive Thinking, Early Childhood Education, Conflict Mediation.*

Sumário

INTRODUÇÃO.....	1
1- A CRIANÇA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	2
2-A CRIANÇA E O PENSAR REFLEXIVO PARA DEWEY.....	6
3-COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO – Transformando a sala de aula.....	11
4-RODA DE CONVERSA E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS.....	14
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	18
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	21

INTRODUÇÃO

As situações de conflitos são consequências inevitáveis da interação entre crianças na escola e podem ser utilizadas como experiências para desenvolver o aprendizado de habilidades sociais. A criança de quatro e cinco anos, muitas vezes iniciando sua vida escolar, ainda não apresenta riqueza de repertório mental para resolver questões como uma disputa por algum brinquedo ou a liderança de uma brincadeira. Nestes momentos, ainda tende a utilizar-se de reações primitivas e impulsivas. Dentro deste cenário, busca-se responder a seguinte pergunta: é possível desenvolver o hábito do pensar reflexivo utilizando-se da mediação de conflitos na educação infantil? Tendo em vista esta problemática, este trabalho busca elementos que possam contribuir com o processo de desenvolvimento do pensar reflexivo, criativo, crítico e empático dos educandos com idade entre quatro e cinco anos.

Utiliza como referência as leis que orientam a educação brasileira, o primeiro capítulo procura apresentar brevemente a evolução das normas nacionais para este fim.

O segundo capítulo é resultado da pesquisa de como o filósofo e pensador norte-americano John Dewey vê a criança em seu processo educativo, defendendo a ideia da democracia e do desenvolvimento do hábito reflexivo no processo de elaboração do conhecimento.

Sustentado pela filosofia deweyana, o filósofo Matthew Lipman reflete sobre a possibilidade de um novo paradigma de educação que enaltece a reflexão, a investigação e a dialogicidade, cria o dispositivo pedagógico que chama de comunidade de investigação. Sua abordagem é exposta no terceiro capítulo.

Ao buscar encaminhamentos e intervenções que mobilizam a reflexão e o aprendizado nas situações diárias e inevitáveis de conflitos entre crianças, a roda de conversa surge com o objetivo específico de auxiliar o desenvolvimento do pensamento reflexivo e ainda promover o exercício da democracia, da escuta empática e da fala significativa. Esta estratégia educacional é abordada no quarto e último capítulo.

1- A CRIANÇA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

No Brasil, a criança passa a ser reconhecida e com direitos garantidos a partir da Constituição de 1988, posto que no capítulo VII, que trata Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso, apresenta as definições e os direitos de cada um. O artigo 227 diz:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (EC no 65/2010)

Após a Constituição de 1988, foi criado o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) no ano de 1990, lei que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, assegurado no artigo primeiro. O ECA, após alteração ocorrida em 2016 por meio da Lei 13.306, estabelece que a esfera da educação infantil compreende crianças até 5 anos de idade.

Outra lei que dispõe sobre a educação abrangendo os processos formativos desenvolvidos em várias possibilidades é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, que define a educação infantil na seção II, artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A LDBEN também instrui em seu artigo 6º. a obrigatoriedade da matrícula na Educação Básica a partir dos 4 anos de idade.

Esta pesquisa também respeita as seguintes definições adotadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) da Secretaria de Educação Básica (2010), pois ao falarmos sobre a criança, ressaltamos a

importância de contextualizar e definir de acordo com documentos que norteiam a prática pedagógica.

2.1 Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

2.2 Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

2.3 Currículo: Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

As DCNEI preconizam que as **interações** e o **brincar** são os eixos estruturantes da prática pedagógica, tendo em vista as especificidades da faixa etária referida e, desta forma, proporcionando socialização, aprendizado e desenvolvimento. Como lembra o documento anexo da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, MEC, 2018, p.35):

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Acima citada, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o mais atual documento normativo definindo o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”, em conformidade com todos os outros

documentos e leis já existentes. Ao incluir a Educação Infantil, a BNCC objetiva fortalecer sua integração à Educação Básica. A BNCC

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, MEC, 2018, p. 14)

A Base Nacional Comum Curricular organiza os campos de experiência da Educação Infantil em três blocos: bebês entre zero e um ano e seis meses, crianças bem pequenas entre um ano e sete meses e três anos e onze meses e como crianças pequenas as que têm entre quatro anos a cinco anos e onze meses de idade. Este documento direciona que seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam assegurados no âmbito da Educação Infantil, visando que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver, são eles: **conviver**, **brincar**, **participar**, **explorar**, **expressar** e **conhecer-se**. Torna-se observável que os objetivos a que esta pesquisa se propõe encontram respaldo nas esferas legais apresentadas, em especial na BNCC (BRASIL, MEC, 2018, p. 36), em referência aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento citados a seguir:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Explorar (...) palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar (...)

A cidadania é o segundo fundamento que caracteriza os princípios fundamentais da República Federativa do Brasil. Por conseguinte, os documentos nacionais que fundamentam a educação, estão em consonância ao afirmar que o exercício da cidadania deve ser promovido pela escola. A LDBEN coloca que a educação tem “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art. 2º). Na prática observamos e analisamos as interações e relações vivenciadas e praticadas pelas crianças, durante a apropriação e produção da cultura que as permeiam. Os momentos de convivência, tanto entre as crianças, quanto entre adultos e crianças, promovem a ampliação de saberes e conhecimentos de naturezas diferentes. A escola tem o papel legal de promover o exercício da cidadania e da democracia e a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais, pensando no aumento do repertório por meio das interações, rompendo com relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, integrando essas experiências diversificadas, também orientadas pelas DCNEI, citadas anteriormente.

Este primeiro capítulo traz a perspectiva legal concernente à criança e à educação brasileira, aludindo a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular. Estas definem direitos, conceitos, a organização educacional e as diretrizes pedagógicas. Para as leis que regem a educação brasileira, o desenvolvimento social das crianças é tão importante quanto o cognitivo. As orientações apresentadas revelam que as interações e brincadeiras norteiam a prática pedagógica na educação infantil e que devem garantir os direitos de aprendizagem das crianças pequenas: **conviver**, **brincar**, **participar**, **explorar**, **expressar** e **conhecer-se**. Também mostra que o exercício da cidadania é uma das

finalidades da educação nacional, desempenhando o papel político e ético da educação de promover a democracia, a igualdade, a equidade e a justiça social.

Todas as finalidades, habilidades e direitos da educação retratados anteriormente requerem o desenvolvimento do pensamento, da reflexão. O próximo capítulo buscará retratar as contribuições do filósofo John Dewey (1859 - 1952) acerca da relação entre a criança e o pensamento reflexivo.

2- A CRIANÇA E O PENSAR REFLEXIVO PARA DEWEY

John Dewey, filósofo norte-americano que viveu entre 1859 e 1952, trouxe profundas contribuições à educação. No Brasil, foi referência para o movimento da Escola Nova. Defendeu a ideia de que “democracia é liberdade”, dedicando seus estudos para buscar soluções aos problemas emergentes em sua época e que continuam atuais. Westbrook (2010, p.11) diz que “O compromisso de Dewey com a democracia e com a integração entre teoria e prática foi, sobretudo, evidente em sua carreira de reformador da educação.” Este mesmo autor nos explica a definição de educação deweyana “como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.” (WESTBROOK, 2010, p. 37)

Foi um dos pensadores que mais contribuiu para o desenvolvimento da corrente filosófica denominada pragmatismo, trazendo ao movimento seu conceito de homem como um ser natural, social e cultural. Para ele, as ciências naturais e as ciências sociais têm a mesma importância para explicar o homem e a sociedade atuais. Este olhar sobre o homem fundamenta sua ótica de criança e desenvolvimento: “A criança é o ponto de partida, o centro e o fim.” (DEWEY, 2002, p. 161) Dewey orienta que nosso olhar sobre as experiências das crianças seja como algo de reconstrução contínua. Os fatos e as verdades participantes desses momentos fazem parte de uma mesma realidade, como diz Dewey: "opor um ao

outro é opor a infância à maturidade da mesma vida em crescimento; é colocar a tendência para o movimento e o resultado final do mesmo processo uma contra a outra. É defender que a natureza e o destino da criança estão em guerra.” (DEWEY, 2002, p. 163).

John Dewey é responsável pela definição de conceitos importantes referentes ao desenvolvimento humano e que embasam esta pesquisa, como maturidade, plasticidade, hábito e pensamento reflexivo.

Para ele, a imaturidade e a dependência inerentes às crianças e aos adolescentes são aptidões positivas em seu desenvolvimento. Discordando da ideia de que há finitude no processo de crescimento tendo o adulto como fase final, portanto, a imaturidade e suas consequências seriam inconvenientes características do desenvolvimento, Dewey afirma que além de ser assertiva, a dependência oferece riqueza de possibilidades, considerando a inerente sociabilidade humana. Toda nossa capacidade de crescer advém deste estado de dependência em relação aos outros e da plasticidade. As relações sociais estabelecidas neste estado de dependência aliada à plasticidade são essenciais para o crescimento individual e coletivo.

Segundo Dewey, o bebê humano sobrevive por intermédio de sua capacidade social. Desde o nascimento, é perceptível que suas aptidões sociais se sobrepõem às aptidões físicas: ao chorar, manifestando necessidades e desgostos, ao sorrir quando algo lhe traz prazer, ao imitar falas e ações. “O mecanismo vital e inato da criança e seus impulsos, tudo contribui para facilitar a correspondência de natureza social” (DEWEY, 1979, p.46). Já o filhote animal sobrevive justamente por razão de suas habilidades físicas, adquiridas com o incrível avanço motor que atravessa em pouco tempo de vida e em detrimento do desenvolvimento de suas habilidades sociais.

A imaturidade da criança traduz-se em possibilidades de um organismo em formação. É uma capacidade que garante sua sobrevivência, por meio da interdependência, e sua evolução, por meio da plasticidade. Fundamental para o desenvolvimento saudável é a função intelectual denominada plasticidade. Por meio

dela somos capazes de aprender com nossas experiências e de acrescentar a elas um ponto a mais, pois durante a variação e combinação de fatores a execução futura de ação similar torna-se um ato melhorado, evoluído.

O aprender a prática de um ato, quando não se nasce sabendo-o, obriga a aprender-se a variar seus fatores, a fazer-se combinações sem conta destes, de acordo com a variação das circunstâncias. E isso traz a possibilidade de um contínuo progresso, porque, aprendendo-se a um ato, desenvolvem-se métodos bons para outras situações. Mais importante ainda é que o ser humano adquire o hábito de aprender. Aprende a aprender. DEWEY, 1979b, p. 48)

Este hábito de aprender é chamado por Dewey de pensamento reflexivo e é mais uma capacidade importante do organismo humano. Dele, extrai-se a lógica, um raciocínio que vem, portanto, da investigação de quais métodos utilizados na experiência são os melhores ou piores para o seu funcionamento. A experiência nasce da necessidade, ou da situação problemática, que exige uma modificação do meio para ser sanada e produz mais conhecimento e novas necessidades. Para Dewey tanto a lógica advinda da investigação de como pensamos a experiência, quanto a investigação que busca a resposta para a situação problemática pode ser identificadas como pensamento reflexivo:

O pensar reflexivo, diferentemente de outras operações a que se dá o nome de pensamento, abrange: (1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o que origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade.(DEWEY, 1979b, p. 22).

O filósofo que embasa esta pesquisa identifica cinco fases que compõem o pensamento reflexivo e que estão descritas a seguir:

Primeira fase - a origem ou a situação problemática. A interação com o meio provoca uma incerteza, uma dificuldade, uma curiosidade ou um conflito;

Segunda fase – a formulação de um problema ou a delimitação de quais critérios definirão a investigação. Nessa fase surgem sugestões e ideias para a resolução do problema, com significações familiares, culturais, emotivas;

Terceira fase – a determinação da solução do problema. Envolve a definição do problema e consiste da intelectualização de ideias e hipóteses para sua solução. Movimenta previsão, observação controlada e análise da viabilidade ou não das ideias levantadas;

Quarta fase – o raciocínio. Fase de se elaborar uma ideia racional e examinar suas hipóteses e consequências com coerência e consistência, desenvolve o caminho a ser percorrido para o desfecho;

Quinta fase – a verificação experimental. Momento em que a hipótese é colocada à prova e passa pelo julgamento do desfecho: se a situação foi transformada em algo claro, coerente e harmonioso.

Dewey coloca que a investigação é efêmera, paulatina e constante. Fornece matéria prima para outras investigações que estão por vir. E justifica afirmando:

Não vivemos num mundo fixo e acabado, e sim, em um mundo que evolui e onde nossa principal tarefa é a visão prospectiva, onde a visão retrospectiva – todo conhecimento como coisa distinta da reflexão é retrospectivo – tem valor na proporção da solidez segurança e fecundidade do que garante nossos negócios no futuro. (DEWEY, 1979b, p. 166)

Dewey via a plasticidade como a possibilidade de aprender com a experiência, de mobilizar diferentes conhecimentos adequando-os às diferentes situações, de um progresso contínuo e do desenvolvimento do hábito de aprender, ou em suas palavras:

A aptidão especial de um imaturo para crescer constitui sua plasticidade. (...) em sua essência, é a aptidão de aprender com a experiência, o poder de reter dos fatos alguma coisa aproveitável para solver as dificuldades de uma situação ulterior. Isto significa o poder modificar seus atos tendo em vista os resultados de fatos anteriores, o poder de desenvolver atitudes mentais. Sem isto, seria impossível contraírem-se hábitos. (DEWEY, 1979a, p. 47)

Hábitos são manifestações do crescimento, capacidade de fazer e desenvolver atitudes. Permitem nosso domínio sobre o meio e a capacidade de utilizá-lo para fins humanos. Dewey (1979a, p. 48) esclarece que “Um hábito significa a capacidade de utilizar as condições naturais como meios para a realização de objetivos. É um domínio ativo sobre o ambiente, por meio do comando de nossos órgãos de ação.”

Os hábitos afetam a formação de atitudes e, por conseguinte, a qualidade do desenvolvimento humano, uma vez que levam consigo o aprendizado das experiências anteriores às posteriores.

A característica básica do hábito é a de que toda ação praticada ou sofrida em uma experiência modifica quem a pratica e quem a sofre, ao mesmo tempo em que essa modificação afeta, quer queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois, ao ser modificada pelas experiências anteriores, de algum modo, será outra pessoa que passará pelas novas experiências. (DEWEY, 2010, p. 35)

O filósofo classifica os hábitos como passivos e ativos. Tornam-se passivos quando alcançam uma forma de equilíbrio geral e persistente da ação orgânica com o meio, não necessitam de mais aprimoramento e dessa forma se fixam, se estabilizam. Assim são os hábitos rotineiros como escovar os dentes, não exigem mais reflexão ou modificação. Já os hábitos ativos pressupõem reflexão, invenção e iniciativa para utilizar as aptidões desenvolvidas em outros fins. Estes últimos, ancorados nos hábitos já adquiridos, são os que constituem o desenvolvimento.

O hábito do pensamento reflexivo é, portanto, um hábito ativo passível de ser estimulado e aprendido. A prosperidade de tal hábito proporciona ao homem a inteligência necessária para vencer as adversidades que a vida lhe apresenta e garante sua sobrevivência. Garante também capacidade de evolução, pois educação e desenvolvimento constituem uma só coisa: o desenvolvimento não tem outro fim a não ser ele próprio. “É infinito esse processo em espiral: matéria desconhecida a transformar-se pelo pensamento, em possessão familiar; possessão familiar a instituir-se em recursos para julgar e assimilar outra matéria desconhecida.” (como pensamos II b, p. 285/6)

Dewey vê o desenvolvimento como uma característica da vida e a escola um privilegiado espaço de intercâmbio social onde reflexão e ação devem caminhar juntas. Dessa forma, a educação escolar precisa dissociar-se da imagem de um período preparatório para a vida adulta, afirmando-se como oportunidade de crescimento, como a própria vida acontecendo. Ao planejar cuidadosamente e proporcionar às crianças experiências com intencionalidade, contínuas e crescentes pautadas no desenvolvimento de hábitos reflexivos, ao conduzi-las com riqueza de intervenções, suscitando nos educandos o desejo de evolução contínua, a escola cumpre seu papel. Desta forma, a instituição educacional pode assegurar a preservação da capacidade humana de aprender com a vida, auxiliar o aluno no processo de apropriação de seu próprio e permanente desenvolvimento. Para a teoria deweyana este “é o mais belo produto da eficiência escolar.” (DEWEY, 1979b, p. 55).

3- COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO – Transformando a sala de aula

Prof. Dr. Matthew Lipman é um filósofo e educador norte-americano que na década de 60 iniciou estudos que o levaram a criar uma abordagem educacional filosófica denominada Filosofia para Crianças. Lipman encontrou respaldo nas concepções de J. Dewey e L. Vygotsky, que preconizam a necessidade de a escola estimular o ato de aprender a pensar, rompendo com a tradicional memorização de conteúdos. Importante ressaltar sua concepção de social de homem, que traz a educação como oportunidade de “aprimoramento das atitudes de vida democrática num exercício de cidadania”, como afirma Prof. Dr. Darcísio Muraro em seu artigo Filosofia da Educação e Filosofia para crianças. A proposta desenvolvida por Lipman configurou-se como novo modelo de educação, um projeto que se inicia na Educação Infantil e que valoriza a reflexão, a investigação e a dialogicidade em comunidade. A proposta de Lipman, segundo Muraro, é a de “fazer filosofia a partir da própria filosofia reconstruída numa linguagem e pedagogia adequada para cada

nível.” Ou, como afirma o próprio Lipman (2003, p. 43) sobre sua obra: “Filosofia para crianças é uma intervenção que tem como objetivo levar os estudantes a fazer filosofia por si mesmos.”

Encantamento em relação ao mundo: Lipman acredita que esta característica une crianças e filósofos em uma busca que procura captar os significados das palavras, coisas, conceitos, ideias, cada um a sua maneira. Como Muraro explica: “Para significar sua existência a criança necessita e aprecia o pensar filosófico.” Assim como o filósofo, a criança se coloca indagações sobre as variadas facetas do desenvolvimento humano, tais como justiça, verdade, regras, realidade, amizade e etc. “Essas perguntas representam a busca das crianças por globalidade e inteireza, seu saudável desprezo por categorias artificiais e barreiras para a compreensão” (LIPMAN 1994, 52). Na escola, a filosofia oferece a possibilidade de o estudante refletir sobre seus valores e suas ações e como conclusão, pode rejeitar valores inadequados ao seu padrão e adquirir hábitos que refletem suas reflexões. Simultaneamente, oferece a possibilidade de o aluno “criar novas atitudes e conceitos para interpretar e transformar o mundo”, Muraro afirma.

Contudo, a filosofia alcançou um prestígio acadêmico, restritivo e elitista, distante de sua função de auxiliar as pessoas a pensarem reflexivamente sobre sua existência e contribuir com a construção de significados necessários a vida, assegura Muraro. Reafirma-se então a posição privilegiada da educação para promover experiências com o objetivo de fortalecer o fazer filosófico. Na educação infantil, a escola deve proporcionar situações concretas em que a criança vivencie todas as etapas do processo reflexivo, contando fundamentalmente com a riqueza e a intencionalidade das intervenções dos professores nesta busca pelos significados dos conceitos que formam a dignidade humana:

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 significado às coisas. (LIPMAN, 1994, p. 32)

Lipman acredita que a postura reflexiva, crítica e criativa da filosofia contribui com a investigação científica: “A filosofia é investigação conceitual, que é a investigação na sua forma mais pura e essencial. “(LIPMAN, 1990, p. 58). E completa: “[...]a estrutura mental filosófica é essencial como um antídoto para o dogmatismo científico e como fonte de ideias novas e provocativas que devem ser aprofundadas pelas investigações científicas” (LIPMAN, 1994, p. 153). Para ele, a filosofia e os outros campos do conhecimento têm a mesma relevância na formação educacional. Assim, com as transformações tecnológicas, econômicas e sociais que ocorrem diariamente em nossa sociedade, fazem emergir a necessidade de questionar, investigar, refletir, avaliar, capacidades desenvolvidas pela filosofia. A atualidade não permite mais pensar educação somente como transmissão de conteúdos. Na *internet* de seus telefones móveis, os estudantes conseguem respostas com mais agilidade e precisão. O pensamento de Dewey torna-se atual ao afirmar que:

[...]às ciências é que compete dizer quais as generalizações admissíveis sobre o mundo e quais, especificamente, são elas. Mas quando perguntamos que espécie de atitude permanente ativa para com o mundo as revelações científicas exigem de nós, estamos a formular uma questão filosófica. (DEWEY, 1979b, p. 358).

Lipman propõe, então, uma visão de educação como investigação em coletividade na sala de aula, onde todos contribuem com seus questionamentos e com busca pelas respostas, utilizando-se do diálogo e do tesouro das interações. O resultado de um trabalho intencional, planejado e sistemático é que os estudantes possam aprender o aprender a pensar. O dispositivo idealizado pelo filósofo considera a curiosidade e a imaginação reflexiva da criança, partindo da problematização das experiências dos alunos, e oferece condições ideais para a concretização do objetivo científico da escola de promover a investigação rigorosa, crítica, criativa e cuidadosa:

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 questionamento. (LIPMAN, 1995, p. 356)

A comunidade de investigação é, portanto, uma concepção pedagógica que une fundamentos filosóficos e psicológicos, concebendo a integração entre aspectos da razão, das emoções e das relações sociais. A educação feita na e para a reflexão favorece o desenvolvimento de operações mentais do pensamento e da linguagem, permitindo a produção de significados. Distancia-se de uma receita que indica a melhor forma de memorização de conteúdos porque supõe diálogo e problematizações das experiências vividas. Lipman acredita que o pensar é mais bem desenvolvido quando em uma comunidade regida por valores democráticos, empenhada na produção e reprodução de significados. A regulação neste recurso desenvolvido por Lipman se dá pela razoabilidade como natureza pessoal e pela democracia enquanto natureza social, o que decorre num “exercício sociopolítico da ética e da cidadania.”, como define Muraro. Ao se desenvolver a capacidade de pensar está a se desenvolver também a base para a vida em democracia, possibilitando a vivência de princípios que forjam o desenvolvimento da autonomia da criança e do grupo como liberdade, respeito, solidariedade, empatia e etc. nas palavras de Lipman: “Filosofia para crianças incentiva as crianças a pensar por si mesmas e as ajudará a descobrirem os rudimentos de sua própria filosofia de vida. Fazendo isso, estará ajudando a desenvolverem um senso mais concreto de suas próprias vidas.” (LIPMAN, 1998, p. 114)

4 – RODA DE CONVERSA E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

A roda de conversa é uma atividade permanente de muitas salas de educação infantil. Remete a linguagem, a uma prática social longínqua, cujo hábito de reunirem-se adultos e crianças para troca de informações, histórias, experiências, tradições foi se transformando em relação aos seus objetivos, épocas, lugares e culturas até chegar aos tempos atuais.

Hoje restrita a poucos ambientes e momentos, na escola a roda de conversa encontra fertilidade. Por meio dela as crianças podem falar sobre os mais variados assuntos de seu universo com a mediação do professor. É um momento muito importante porque possibilita o desenvolvimento de vários direitos de aprendizagem definidos nos documentos oficiais. Falando sobre as experiências vividas no dia, as crianças podem problematizar questões que mexeram com o grupo e podem refletir juntos, questionar criando e recriando significados, fazendo combinados e desenvolvendo bons hábitos. Num mundo adulto de urgências, a roda é espaço de encontro, de fala, de escuta, de interação, de emoções, de aprendizado social e cognitivo. Em um país onde a voz seus cidadãos não tem a mesma medida, na roda as crianças aprendem a ouvir todos aqueles com os quais convive, de forma democrática e ética. Possibilitando que os conflitos inerentes às relações humanas possam ser trabalhados de maneira reflexiva e positiva, com a participação ativa das crianças em sua resolução, ofertando desenvolvimento individual e social.

Esta prática escolar é comum, mas não possui padrão definido, cada grupo estabelece sua forma singular de realizá-la. Contudo, observam-se algumas práticas desejáveis, entre as quais o dedo erguido (ou outro combinado) para pedir a vez de falar; participação de todos que assim desejarem; organização em roda para que crianças e adultos possam se enxergar participantes de um todo; estabelecimento de uma relação dialógica entre crianças e entre crianças e adultos; envolvimento do professor com escuta e olhar observadores, proporcionando um clima acolhedor,

A roda de conversa realizada na escola torna-se cada vez mais importante atualmente, não pela falta de capacidade das crianças em dialogar, mas devido à falta de dedicação das famílias ao ato de conversar em casa. O excesso de compromissos e funções e o uso constante de tecnologias que substituem encontros reais fazem com que o pouco tempo em que a família se encontra reunida seja composto de atividades rotineiras e falas sobre necessidades e combinados emergenciais. Sobre isso Bombassaro (2010, p. 9) evidencia que:

Hoje vivemos numa sociedade onde nunca se conversou tanto, ao menos pela internet e pelo telefone. Em contrapartida, quando os

sujeitos se encontram presencialmente, há um vazio muito grande, ao que parece, sabemos conversar sim, desde que intermediados pela tecnologia. Frente a frente, corpo a corpo, face a face, poucos sabem, poucos se sentem à vontade. Na vida em família, o tempo é curto. As crianças passam o dia na escola, desde bem pequenos, e em casa, no pouco tempo que passam com seus familiares, muitas vezes, o que chega pela boca do adulto no lugar da conversa é a prescrição.

A criança da segunda etapa da educação infantil tem idade compreendida entre quatro e cinco anos. Já não é mais um bebê, adquire progressivamente o domínio de seus movimentos e da fala, que se refina a cada dia. A linguagem torna-se uma maneira em crescente evolução e relevância para sua participação na vida em sociedade. Dewey relaciona linguagem ao pensamento:

A linguagem exprime o pensamento, mas não primariamente, nem desde o começo, mesmo quando é consciente. A primeira razão de ser da linguagem é atuar (pela manifestação do desejo, da emoção e do pensamento) na atividade de outras pessoas; em segundo lugar, serve para favorecer relações sociais mais íntimas; seu emprego como veículo consciente do pensamento e do saber só vem em terceiro lugar e é relativamente tardio.” (DEWEY, 1979a, p. 236)

Outros pensadores reforçam a importância da linguagem para o desenvolvimento do pensamento. Piaget fala do salto qualitativo no pensamento com a aquisição da fala e da função simbólica ou semiótica. Vygotsky enfatiza que o pensamento e fala se complementam, formam uma unidade e a essência da “atividade revolucionária de criar significados” exclusiva aos seres humanos. Freud coloca que a linguagem permite a tradução e a contenção dos desejos e impulsos; por meio dela, o sujeito se constrói, afeta o outro e é afetado por ele.

A roda de conversa e a resolução de conflitos também encontram espaço nos documentos legais que norteiam a prática pedagógica. A Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018, p. 35) enfatiza a função do professor de “[...]refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e

interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.”

Ao estipular direitos das crianças pequenas à aprendizagem, a BNCC também fortalece o uso da roda como estratégia de resolução de conflitos em especial nas páginas 50 e 51, como exposto abaixo:

[...] Respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro[...]
 [...] Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.”

O conflito é um tema a ser trabalhado na escola por estar presente inerentemente nas relações humanas e, portanto, igualmente na escola. Por ser historicamente local de aprendizado cognitivo e social, igualmente importantes no desenvolvimento humano, a escola tem a função de encontrar, praticar e estimular formas democráticas, pacíficas, criativas, respeitadas, positivas de se resolver conflitos. Na educação infantil as crianças têm, muitas vezes, seu primeiro contato com um mundo estranho a ela, vai precisar dividir e disputar atenção, afeto, objetos, espaços. Certamente haverá frustração nesse caminho, e tendo pouco repertório para lidar com estas questões sua reação natural é a agressão ou o medo. Tendo em vista a inevitabilidade dos conflitos e a perspectiva de que são inerentes aos relacionamentos sociais e saudáveis oportunidades do desenvolvimento humano, torna-se necessária a busca por estratégias positivas e efetivas de mediação. O professor pode, assim, encontrar na roda de conversa uma importante técnica que possibilita ganhos cognitivos e sociais importantes ao desenvolvimento individual e coletivo.

A postura do professor é essencial para que alcance seus objetivos com a roda, com a clareza de que serve de modelo para as crianças, pois investigam as situações, validando o certo e o errado, resultantes deste processo. A ética nas

relações entre os adultos da escola encontra eco na resolução de conflitos entre as crianças pequenas. Elas demonstram por meio de seus jogos simbólicos que atitudes marcam mais que palavras. Reproduzem em suas brincadeiras as soluções que os adultos a sua volta fornecem diante das mais diversas situações. E internalizam que aquela é a maneira que as pessoas importantes para ela resolvem problemas.

O educador ganha status de mediador não ao trazer respostas prontas, mas ao convocar os participantes à roda, ao ensinar como funciona a roda e suas regras necessárias, ao garantir que todos que desejarem possam falar e que sejam ouvidos em silêncio. Quando tem o foco da resolução de conflitos, o professor pode estipular um tema intencionalmente após constatar uma necessidade específica da turma e assim orientar seu andamento. Ou ainda acolher um tema a partir de uma situação ocorrida que despertou o interesse da turma. E, embora, a possibilidade de prever detalhadamente o rumo do diálogo não esteja sempre presente, o objetivo que norteia os encaminhamentos é o estímulo à reflexão e o desenvolvimento de hábitos apoiados no respeito mútuo.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A observação da prática cotidiana nas escolas constata que os conflitos entre alunos se apresentam como característica inseparável das relações interpessoais. A maneira como educadores e instituições escolares analisam e conduzem estes conflitos geraram a pergunta que iniciou esta pesquisa: é possível desenvolver o hábito do pensar reflexivo utilizando-se da mediação de conflitos na educação infantil?

O tema é importante por oferecer possibilidades educativas por intermédio de uma situação que tem presença constante nas salas de aula, mas suscita pouca reflexão por parte dos educadores. Sua pertinência se justifica na indispensabilidade

de encontrar formas positivas de se lidar de maneira positiva com os conflitos entre alunos, buscando extrair deles espaço para reflexão e crescimento individual e coletivo. É relevante também para a coletividade que precisa urgentemente de maneiras pacíficas, empáticas e respeitadas de se resolver problemas. Nossa sociedade precisa criar novas respostas a velhas perguntas bem como fazer novas perguntas sobre as necessidades decorrentes da atualidade, a fim de garantir sua perpetuação e renovação. A história da humanidade sinaliza o perigo ofertado por homens que praticam obediência sem reflexão.

No Brasil, as leis e diretrizes que norteiam objetivos e práticas educacionais visam o pleno desenvolvimento de um cidadão crítico, participativo, reflexivo, apto para o trabalho. As diretrizes apresentadas também levam em conta as especificidades da faixa etária da criança que adentra nesta segunda fase da educação infantil e asseguram os direitos fundamentais de aprendizagem que as crianças pequenas têm de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Direitos vivenciados essencialmente por meio das interações e das brincadeiras entre crianças e crianças e adultos

À procura de referencial filosófico que pudesse orientar esta busca, os pensamentos de John Dewey e Matthew Lipman apresentaram-se bastante adequados. A contribuição de Dewey foi primordial com sua visão de criança: ser natural, social e cultural, dotado de mente ativa, potente, curiosa, criativa, livre de preconceitos. Os conceitos deste filósofo abordam a imaturidade e interdependência apresentando-as como positivas e benéficas manifestações do desenvolvimento. Suas reflexões sobre como o pensamento reflexivo se desenvolve em um movimento infindo, passível de se aprender e de se tornar um hábito fortalecem o argumento defendido nesta pesquisa. Já a colaboração encontrada em Matthew Lipman possibilita o fazer filosófico em sala de aula, contribuindo com a postulação de um bem pensar construído dialogicamente entre cidadãos investigativos. Lipman propõe o exercício da democracia e da problematização das experiências dos estudantes como forma de aprender a pensar autonomamente.

A prática nos leva a roda de conversa. A criança de educação infantil ainda não é leitora e possui pouco repertório mental em seus quatro ou cinco anos de vida. Acaba de deixar de ser um bebê e precisa aprender a controlar reações e impulsos, substituindo-os por atitudes mais reflexivas e empáticas. O corpo e o movimento são fortes influências e ela aprende enquanto faz. Ao chegar à escola, esta criança demonstra em suas atitudes a importância de aprender a se comunicar e ser entendida, de escutar e considerar o outro, de conversar, e neste momento especial precisa do professor como guia e modelo. O momento da roda de conversa refere-se a uma parada em meio à rotina agitada e recheada de experiências significativas. Oportuniza a reflexão sobre a própria vivência, o aprimoramento de habilidades sociais e cognitivas que possibilitam seu desenvolvimento e aprimoramento das experiências futuras.

A roda de conversa na educação infantil pode ser a concretização da comunidade de investigação, que busca utilizar as experiências do grupo para desenvolver o pensamento reflexivo. Nessa ótica, os conflitos são inerentes e inevitáveis, mas tornam-se oportunidades de evolução, de utilizar as capacidades naturais da criança para ampliar seu repertório intelectual e desenvolver o bem pensar. Favorece a (re)criação de perguntas e respostas por meio da dialogicidade de uma comunidade que se constitui investigativa, reflexiva, criativa, crítica e empática. Isto exige e ao mesmo tempo cria um ambiente democrático e de vivência da cidadania.

Dessa forma, esta pesquisa buscou fundamentar a resposta afirmativa à questão realizada no princípio deste trabalho. O pensamento reflexivo é possível de ser desenvolvido utilizando-se dos conflitos interpessoais para seu progresso. O diálogo promovido na roda de conversa surge como um recurso adequado às crianças da faixa etária compreendida na educação infantil e oferece estímulo a uma conduta reflexiva e autônoma de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOMBASSARO, M. C. **A RODA NA ESCOLA INFANTIL: Aprendendo a Roda aprendendo a conversar.** 2010. 99 f. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28810/000772947.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base / Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC, SEB, 2018.

_____. **[Constituição (1988)].** Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. - Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.** Brasília, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases** (Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996) - Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

DEWEY, J. **A Escola e a Sociedade A Criança e o Currículo.** Tradução de Paulo Faria, Maria João Alvarez e de Isabel Sá. Relógio d'Água Editores, 2002.

_____. **COMO PENSAMOS:** como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Tradução: Haydée Camargo Campos. 4ª ed. São Paulo: Nacional, 1979a.

_____. **DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO.** Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979b.

_____. **EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO.** Tradução: Renata Gaspar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010. (Coleção Textos Fundantes da Educação).

MURARO, D. N. **Filosofia da Educação e Filosofia para crianças,** 2009. Disponível em: <http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=145&Itemid=390>. Acesso em: 15 jul. 2018.

WESTBROOK, R. B. *Et al.* **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.