http://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v39a2025-79413

O ato de filosofar como resistência emancipadora: aproximações do pensamento de Paulo Freire e Matthew Lipman

Yasmin Christie Ueno Fernandes[*]

Leoni Maria Padilha Henning[**]

Resumo: Este artigo propõe uma aproximação dos pensamentos de Paulo Freire e Matthew Lipman, com o objetivo de refletir sobre o ato de filosofar como prática de resistência emancipatória no contexto educacional. Em um cenário marcado por políticas que silenciam o pensamento crítico, como a reforma do Novo Ensino Médio, defender o filosofar como direito torna-se um posicionamento ético e político. A pesquisa, de caráter teórico e bibliográfico, busca evidenciar os pontos de convergência entre Freire e Lipman em torno dos conceitos como diálogo, pergunta, autonomia, educação e postura do professor. Ambos defendem uma educação centrada na escuta, na problematização do mundo e na construção emancipadora do conhecimento, reconhecendo nas crianças sujeitos ativos e capazes de pensar filosoficamente. Assim, o texto argumenta que o filosofar, ao provocar perguntas e estimular a curiosidade, fortalece a criticidade e contribui para uma formação que liberta e emancipa. Em tempos de reconstruções curriculares, pensar a Filosofia como experiência viva e necessária desde os primeiros anos escolares é também resistir às formas de ensino que desvalorizam o pensamento e a liberdade.

Palavras-chave: Paulo Freire; Matthew Lipman; Ato de Filosofar; Educação; Filosofia para Crianças.

[*] Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora na Rede Municipal de Cambé (SMEC). E-mail: yasmin.christie@uel.br. Lattes: https://lattes.cnpq.br/9354181014141239. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-0145-513X.

[**] Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professora em Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: leoni.henning@yahoo.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8165332587246727. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8004-2371.

The act of philosophizing as emancipatory resistance: approaches to the thought of Paulo Freire and Matthew Lipman

Abstract: This article proposes an approximation between the thoughts of Paulo Freire and Matthew Lipman, aiming to reflect on the act of philosophizing as a practice of emancipatory resistance within the educational context. In a scenario marked by policies that silence critical thinking, such as the reform of the New High School in Brazil, defending philosophizing as a right becomes an ethical and political stance. This theoretical and bibliographic research seeks to highlight the points of convergence between Freire and Lipman around concepts such as dialogue, questioning, autonomy, education, and the teacher's role. Both advocate for an education centered on listening, problematizing the world, and building emancipatory knowledge, recognizing children as active subjects capable of philosophical thought. Thus, the text argues that philosophizing, by provoking questions and stimulating curiosity, strengthens critical thinking and contributes to a liberating and emancipatory formation. In times of curricular reconstruction, conceiving Philosophy as a living and essential experience from the early school years is also a way of resisting educational models that devalue thinking and freedom.

Keywords: Paulo Freire; Matthew Lipman; Act of Philosophizing; Education; Philosophy for Children.

El acto de filosofar como resistencia emancipadora: aproximaciones al pensamiento de Paulo Freire y Matthew Lipman

Resumen: Este artículo propone una aproximación entre los pensamientos de Paulo Freire y Matthew Lipman, con el objetivo de reflexionar sobre el acto de filosofar como una práctica de resistencia emancipadora en el contexto educativo. En un escenario marcado por políticas que silencian el pensamiento crítico, como la reforma del Nuevo Bachillerato en Brasil, defender el filosofar como derecho se convierte en una postura ética y política. La investigación, de carácter teórico y bibliográfico, busca evidenciar los puntos de convergencia entre Freire y Lipman en torno a conceptos como diálogo, pregunta, autonomía, educación y el rol del docente. Ambos defienden una educación centrada en la escucha, en la problematización del mundo y en la construcción emancipadora del conocimiento, reconociendo a los niños como sujetos activos y capaces de pensar filosóficamente. Así, el texto sostiene que filosofar, al provocar preguntas y estimular la curiosidad, fortalece la criticidad y contribuye a una formación que libera y emancipa. En tiempos de reconstrucción curricular, pensar la Filosofía como experiencia viva y necesaria desde los primeros años escolares también es una forma de resistir a las formas de enseñanza que desvalorizan el pensamiento y la libertad.

Palabras clave: Paulo Freire; Matthew Lipman; Acto de Filosofar; Educación; Filosofía para Niños.

Introdução

Em tempos marcados pela vasta padronização do ensino e pela perda de espaço da reflexão crítica, repensar o papel do filosofar na educação básica já se torna um gesto de resistência. O ato de filosofar como resistência aqui é proposto como problematização acerca do mundo e da própria realidade, o que também pode ser entendido como busca da própria humanização dos sujeitos, num mundo que crescentemente vem desacreditando no humanismo enquanto proposta para o entendimento filosófico-antropológico. Enquanto isso, reforça-se uma visão sistêmica que desloca os interesses para a manutenção de uma estrutura garantidora de maior eficiência e tecnificação das sociedades.

Dessa forma, podemos compreender o ato de filosofar sendo, também, uma prática dialógica, um caminho para a libertação dos sujeitos, o que pode e deve se iniciar desde a educação infantil. Para Pimenta e Pimenta (2011, p. 19) esse percurso pode ser descrito quando o sujeito passa a "[...] compreender as coisas que o cercam. Na tentativa de compreender melhor o mundo, o homem coloca suas interpretações em textos orais ou escritos. Assim, ele começa filosofar". Nesse sentido, a libertação opera diante das amarras alienantes que obstruem a consciência do lugar e papel que cada um ocupa e deve realizar no mundo.

O presente artigo propõe uma reflexão sobre o tema numa aproximação da perspectiva de Paulo Freire e Matthew Lipman a partir da concepção do ato de filosofar como prática libertadora, contra-hegemônica e emancipatória.

Parece curioso, à primeira vista, tentar aproximar autores cujas miradas objetivam primeiramente os adultos, no caso de Freire, e as crianças, no caso de Lipman. No entanto, entendemos que suas visões e propostas se expandem adiante das aparentes linhas segmentárias, pois ambos objetivam a formação humana para além do etarismo, atuando em vista da transformação do mundo, tornando-o melhor compreendido, absorvido por consciências menos ingênuas e mais críticas. Assim, desde as décadas deste milênio, vemos se ampliar o terreno pedagógico freiriano em pesquisas e estudos numa consideração também da infância; enquanto se

observa que a proposta de Filosofia para Crianças, de Lipman, diz respeito à educação básica, constituída por crianças, adolescentes e jovens. Apesar de encontrarmos poucos registros de uma experiência que Lipman realizou com adultos em situação escolar, sabemos que ele publicou uma versão da sua primeira novela dedicada a quinta série do ensino fundamental, *Harry Stottlemeyer's Discovery*, originalmente publicada em 1971, para adultos, *Harry Prime*, de 1987, com o objetivo de aquisição do Certificado de Equivalência do Ensino Médio nos Cursos Noturnos.

Paralelamente à busca pela humanização dos sujeitos, sua libertação e democratização do ensino que Freire defende, o programa de Lipman sustenta a ideia de que o ato de filosofar não é exclusividade da juventude ou da vida adulta, do ensino médio ou da vida acadêmica. Nas palavras do autor:

> Mas agora que foi firmemente estabelecido que há fundamentos escolares seguros para a institucionalização da filosofia como parte integrante do ensino de primeiro e segundo graus, não podemos recusar o fato de que a questão da liberdade acadêmica não pode mais ser limitada ao campus da universidade (Lipman, 1990, p. 218).

Trazendo para a nossa realidade, é possível verificar com Reforma do Novo Ensino Médio, no entanto, uma desvalorização do espaço filosófico nas escolas, ou seja, o questionar, o refletir e o argumentar estão perdendo, cada vez mais, sua importância para abrir espaço a uma linha tecnicista de educação voltada ao mercado de trabalho. Esse fato se torna evidente com a pesquisa realizada por Adelino Francklin (2023, p. 160) a respeito da redução da carga horária do ensino de filosofia, que assim conclui: "entretanto, verifica-se que a quantidade de aulas de Filosofia no terceiro ano do NEM está muito reduzida ou inexistente". Soma-se a isso a visão de Gabriel *et al*. (2022, p. 14), que afirmam: "[...] a redução da carga horária dessas disciplinas [filosofia e outras] proporciona grandes problemas futuros na formação das futuras gerações". Assim, com a diminuição do espaço destinado à Filosofia nas escolas, não apenas há uma perda

quantitativa de aulas, mas também um empobrecimento qualitativo da criticidade dos sujeitos.

Mas, o que seria essa criticidade que se reclama como sendo um papel dos mais importantes que a escola realizaria no espaço formativo que a constitui? Freire coloca, para isso, um eixo articulador entre o pensar ingênuo ou saber da experiência espontânea com o conhecimento organizado, permitindo que os indivíduos se entendam como sujeitos históricos e fazedores da cultura em cujo processo de construção também se fazem humanos. A criticidade se desenvolve graças ao *pensar certo* e fomenta os sonhos, o planejamento, a análise, as proposições para o engrandecimento pessoal e social. A desumanização é confrontada pelo pensar certo, vetor da transformação e libertação das amarras que obstaculizam os homens e as mulheres na realização de sua vocação ontológica de ser mais. Lipman (1990, p. 59) se refere ao *pensar melhor*, a saber, "[...] colocar a filosofia nas séries iniciais do 1º grau é um meio de causar um melhor pensamento – mais lógico, mais coerente, mais produtivo, mais bem-sucedido do que os tipos de pensamento que predominam nesse nível [...]", caso abordagens não-filosóficas sejam empregadas. O autor salienta o papel pedagógico autocorretivo da ensinagem da filosofia desde a infância, ou seja, além de se aprender a se tornar um insistente investigador, o educando aprende desde cedo "[...] a pensar autocorretivamente sobre o nosso próprio pensar". Assim também, diante da cultura acumulada, o aprendiz adquire o comportamento de tomar "[...] o pensamento de qualquer filósofo para a reinspeção e reinterpretação" (Lipman, 1990, p. 59).

Considerando que tanto Freire quanto Lipman atribuem a centralidade ao diálogo à escuta e à formação do pensamento crítico, busca-se evidenciar os pontos de convergência entre as suas propostas, a fim de contribuir com a construção de práticas pedagógicas que reconheçam o sujeito, desde sua infância, como aquele capaz de refletir sobre o mundo e intervir nele.

Em nossa investigação, partimos da análise teórica dos principais conceitos desenvolvidos pelos autores, propondo o ato de filosofar como caminho possível para resistir à lógica da domesticação educativa.

Compreendemos por domesticação os mecanismos de controle e uniformização presentes em muitas das práticas educacionais atuais, incluindo as sugestões propostas pelo novo ensino médio. Concordamos com Barbosa (2024, p. 3) quando afirma:

> [...] a Reforma do Ensino Médio promove novas possibilidades para a plataformização da educação que, analogamente, sinalizam para o horizonte de subordinação da educação a novos dispositivos de controle, padronização e mercantilização, que afetam e reconfiguram as dinâmicas da organização da última etapa da Educação Básica.

Entendemos que os autores aqui em tela confrontam tais ideias enfatizadas nesse excerto, com seus posicionamentos filosófico-educacionais. Para Paulo Freire, a educação deve ser um processo de libertação, e não domesticação, um processo no qual aprendemos a estar no mundo e com o mundo de modo não alheio e acomodado. Nas palavras freirianas encontramos:

> O fato de me perceber no mundo, com o mundo com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas de quem nele se insere (Freire, 2022a, p. 53).

Freire critica a educação bancária, que deposita conteúdos prontos nos educandos e automaticamente anula a sua autonomia, constituindo-se num espaço onde existem narradores e dissertadores que limitam seus educandos a meros depositários de conteúdo, de maneira que "[...] implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos" (Freire, 2021, p. 79).

O ato de questionar o porquê, o para quê, o como, o quando, o onde etc. é revolucionário, pois é um rompimento com a lógica da obediência da educação tradicional. Nesse cenário, a pedagogia da pergunta de Freire une-se com o filosofar para crianças de Lipman, tornando o processo formativo um ato de resistência do ato de filosofar em oposição à reforma do ensino

médio, que torna tal processo quase nulo no contexto escolar. Lipman enfaticamente estabelece:

> Se tanto a filosofia como a educação estão [estariam] dividindo a racionalidade como uma meta comum, não pareceria de todo ultrajante argumentar que, fundamentalmente, toda verdadeira filosofia é educacional e que toda verdadeira educação é filosófica (Lipman, 1990, p. 62).

A aproximação entre a filosofia para crianças e a resistência do ato de filosofar frente às barreiras, que a reforma do novo ensino médio propõe, é exatamente a luta que ambas as sugestões pretendem na busca incansável da pedagogia da pergunta, do diálogo e da autonomia.

Podemos considerar que quando o comportamento filosófico se transforma em uma prática pedagógica concreta e intencional, nos termos propostos pelos nossos autores aqui em pauta, temos o ato de filosofar acontecendo em sala de aula, uma prática que estimula a linguagem, o pensamento e o diálogo em direção à compreensão crítica da existência. Para Lipman (1990, p. 200), o comportamento filosófico pode ser caracterizado da seguinte forma:

> Procurar expor suposições subjacentes é, naturalmente, apenas um dos muitos movimentos que são característicos do comportamento filosófico; poderíamos especificar outros como solicitar razões, procurar determinar a validade das inferências, elaborar argumentos, interpretar significados, clarificar conceitos, avaliar a coerência e a força exploratória das teorias e assim por diante.

Nesse sentido, cultivar o comportamento filosófico, sobretudo na infância, é criar condições para que o ato de filosofar emerja como expressão autêntica do sujeito que pensa, sente, pergunta e transforma.

O presente artigo organiza-se em três principais momentos: a discussão do ato de filosofar como resistência libertadora, a apresentação

das ideias centrais de Freire e Lipman e, por fim, a reflexão e o diálogo entre ambos.

O objetivo principal da pesquisa é analisar o ato de filosofar como prática de resistência libertadora, a partir das aproximações entre a pedagogia de Freire e a proposta de filosofia para crianças de Lipman. Em específico, o artigo pretende compreender o sentido do filosofar como ato de resistência e emancipação no contexto educacional; identificar os princípios da educação libertadora na obra de Paulo Freire relacionados ao pensamento crítico e dialógico; investigar os fundamentos da proposta de filosofia para crianças desenvolvidos por Lipman com foco no diálogo, na escuta e no pensamento autônomo; e, por fim, estabelecer convergências entre Freire e Lipman, que apontem para uma prática pedagógica filosófica desde a educação infantil, considerando a construção do sujeito em processo de contínuo crescimento.

O filosofar como ato de resistência

Em contextos marcados pela quase ausência dos momentos de escuta, pela padronização do conhecimento e pela depreciação da dúvida, da curiosidade e da pergunta, o ato de filosofar assume uma dimensão transformadora.

Para além de um exercício teórico e acadêmico, filosofar se constitui como prática de resistência, especialmente quando emerge do cotidiano escolar como expressão da liberdade de pensamento e autonomia dos sujeitos. No campo educacional, essa prática se torna ainda mais significativa ao se contrapor às lógicas de repetição e memorização, daquilo que Freire denomina como ensino bancário:

> Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que

> chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis (Freire, 2021, p. 81, aspas do original).

Podemos destacar que quando, ainda crianças, os estudantes já são convidados a pensar, a perguntar e a dialogar, rompe-se o ciclo da reprodução passiva do saber e abre-se espaço para a formação crítica.

Diante disso, buscamos refletir sobre o ato de filosofar como gesto de resistência libertadora, compreendendo-o como movimento essencial que afirma a potência do pensamento como prática de liberdade. Propõe-se assim, reconhecer o filosofar como elemento fundamental para a construção de uma educação voltada à emancipação dos sujeitos e à transformação da realidade.

O ato de filosofar é, antes de tudo, um exercício de liberdade. Trata-se de um movimento que rompe com o senso comum e desafia, ainda, a padronização do que a educação tem se apresentado. A atitude filosófica, marcada pela dúvida, pela pergunta, pela inquietação, pela curiosidade e pelo desejo do conhecimento, tensiona a ordem estabelecida e desestabiliza os padrões implantados. Por padrões, podemos destacar exatamente a configuração de uma educação que se firma pela ordem tradicionalista, pela memorização e repetição.

Nesse sentido, o ato de filosofar carrega um potencial subversivo, pois exige que o sujeito se posicione diante do real de forma crítica e criativa, vislumbrando novas possibilidades, fazendo surgir o novo. A criticidade e a criatividade, segundo Lipman, possuem uma ligação direta com a filosofia. Para o autor:

> A filosofia é uma forma de arte; comportamento filosófico é portanto, comportamento artístico, e comportamento artístico produz obras de arte que revelam criatividade; as crianças podem comportar-se filosoficamente e, quando assim o fazem, segue-se que o produto de tal comportamento revelará criatividade (Lipman, 1990, p. 196).

Pensar filosoficamente é, portanto, resistência. Resistência às imposições de ideias e conhecimentos prontos, ao silenciamento, e à fragmentação do conhecimento. Ao ser compreendido como ato de resistência libertadora, o filosofar se alinha a uma concepção de educação comprometida com a transformação social e com a formação de sujeitos autônomos e conscientes.

Paulo Freire já apontava para a necessidade de uma pedagogia que rompesse com a lógica da opressão e promovesse a emancipação dos educandos por meio da problematização da realidade, de maneira que:

> A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 2021, p. 94).

Ao falarmos sobre o ato de filosofar, é fundamental destacar uma distinção apresentada em nosso estudo, uma vez que não se trata especificamente do componente curricular de filosofia constituído pelo ensino de história da filosofia e vida dos filósofos. O que discutimos como ato de filosofar, é o próprio exercício do pensar, do questionar, do duvidar, do imaginar e dialogar. Filosofar, nesse sentido, é um movimento humano fundamental para essas práticas.

Conforme Pimenta e Pimenta (2011), o ensino de filosofia deve promover uma relação harmônica com o pensamento crítico e emancipatório, de maneira que enriqueça o processo formativo. Para os autores, o filosofar nasce de inquietações pessoais, mas, ao buscar justificá-la e torná-las compreensíveis, o sujeito realiza um movimento em direção ao universal. Como concluem "para isso, cada filósofo possui um método ou uma apropriação muito particular de métodos e de conceitos já existentes,

pois cada situação requer uma maneira diferente de filosofar" (Pimenta; Pimenta, 2011, p. 19).

Trata-se da capacidade que todo sujeito possui de se questionar sobre o sentido da vida, sobre a justiça, sobre o outro e sobre si. É um ato que emerge da experiência, da estranheza diante do que é aparentemente comum, da inquietação e da curiosidade. Assim, partimos da ideia de que o ato de filosofar pode ser um modo de se relacionar com o mundo. Em uma sociedade marcada pela mercantilização do conhecimento, esse tipo de pensamento se torna cada vez mais raro e, justamente por isso, mais necessário.

Filosofar é resistir à indiferença, é questionar as normas, as verdades estabelecidas e impostas, as estruturas de poder, e, nesse sentido, o pensamento filosófico se torna uma ferramenta de libertação das verdades cristalizadas pelo hábito, pelo espontaneísmo, pela falta de rigor. É inegável que, se os educandos ainda tiverem uma disciplina de filosofia ao seu dispor na escola, terão ferramentas argumentativas adicionais para fazerem uso nos momentos das alegações. Contudo, a educação, quando filosófica, tem fortes possibilidades para despertar e cultivar a admiração, o espanto, a curiosidade gnosiológica própria do humano, desde o florescimento do mundo infantil, mas como um ponto de partida a ser aproveitado por um projeto formativo. Porém, se deixados ao espontaneísmo, a história, grosso modo, encarrega-se de se movimentar na mesmice, cujas forças dos vencedores concorrem para o abafamento das potencialidades indistintamente presentes nas escolas e na sociedade como um todo.

Ao falarmos sobre libertação dos sujeitos, é inquestionável a contribuição da pedagogia freiriana. Em *Educação como Prática da Liberdade* Paulo Freire (2022b, p. 122) compreende esse movimento como um ato de coragem e destaca:

> Daí a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de

> seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida.

Assim, o ato de filosofar é uma prática corajosa de transformação ao pensamento crítico, resistência frente à normatização do pensamento, da simples reprodução de conteúdo e ao silenciamento. E, ainda, a mudança de atitude dos sujeitos frente às barreiras impostas pela massificação do conhecimento.

Nesse contexto, o filosofar aparece como ferramenta potente para a construção da consciência crítica e do engajamento com o mundo. Assim, a resistência libertadora promovida pelo filosofar não se dá apenas em nível teórico, mas concretamente na escuta das perguntas, na valorização da dúvida e nas práticas que se mostram revolucionárias em uma educação que ainda insiste no silenciamento. Quanto a esse danoso fator, é necessário pontuar alguns pontos importantes a serem considerados. O Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017, tem sido amplamente criticado por promover uma lógica tecnicista e mercadológica da educação, comprometida com interesses econômicos em detrimento da formação integral dos sujeitos. Piolli e Sala (2020, p. 83) afirmam que "o que se desenha é um processo de formação desigual e combinada da formação de trabalho para um mercado de trabalho heterogêneo". Ao reorganizar a estrutura curricular com foco nos "itinerários formativos" e na flexibilização dos componentes curriculares, essa reforma tem, na prática, reduzido o espaço de disciplinas que promovem o pensamento crítico e o debate público, como a Filosofia e a Sociologia. Nesse contexto, fala-se em silenciamento, pois há um rebaixamento intencional da formação reflexiva dos estudantes, priorizando competências técnicas e habilidades operacionais exigidas pelo mercado de trabalho.

O portal do Ministério da Educação (MEC) define que a escolha dos itinerários formativos dentre as áreas de conhecimento, além da atribuição dos componentes curriculares ofertados pela Formação Geral Básica (FGB),

permitirá atender "[...] as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade" (Brasil, 2024). Porém, o que se pode compreender é que, no lugar de formar sujeitos críticos e conscientes, o novo ensino médio preocupa-se em formar indivíduos funcionalmente adaptados aos interesses hegemônicos, o que entra em confronto com a proposta de uma educação libertadora comprometida com a resistência, com a emancipação do sujeito e com o direito à palavra.

Diante desse cenário de restrição curricular e esvaziamento do debate crítico, o ato de filosofar assume um papel ainda mais urgente. Se a nova proposta não dá espaço necessário para a reflexão crítica e limita a experiência educativa ao atendimento das demandas instrumentais, filosofar torna-se uma prática fundamental de educadores e educandos que percebem a necessidade de mudanças.

Ao propor essa prática libertadora, o ato de filosofar introduz-se como um resgate ao direito à palavra e ao pensamento autônomo e dá abertura à criticidade. Assim, o ato de filosofar não é apenas uma atividade escolar, mas um gesto de resistência libertadora que rompe com o silenciamento imposto e cria possibilidades de emancipação em contextos marcados pela negação do diálogo.

Criar espaço para o pensamento crítico e dialógico é respeitar a profundidade do conhecimento como um tempo de descoberta da própria realidade. Assim, o pensamento filosófico se revela como um direito de todos os sujeitos, tornando-os mais conscientes, críticos, corajosos e sensíveis à complexidade da realidade do mundo que os cercam.

Nesse horizonte, o ato de filosofar pode ser compreendido como o próprio exercício da práxis freiriana, isto é, o movimento entre reflexão e ação capaz de transformar a realidade. Em Freire (2022a), pensar criticamente significa perceber-se no mundo com os outros e se comprometer eticamente com sua transformação. Já quando Lipman (1990, p. 200) descreve o comportamento filosófico como a capacidade de expor suposições subjacentes, está igualmente indicando um modo de pensamento que interroga a realidade para reconstruí-la.

Assim, o filosofar, em ambos, constitui uma prática política e criativa de resistência, pois desloca o sujeito da condição de mero espectador para a de autor de sentido e de ação no mundo.

Reflexões sobre a educação libertadora e a comunidade investigativa

Pensar o ato de filosofar como resistência libertadora requer revisitar experiências pedagógicas que valorizam a escuta, a pergunta e o diálogo como fundamentos da formação humana. Nesse sentido, os pensamentos de Paulo Freire e Matthew Lipman oferecem contribuições potentes para a compreensão do filosofar como prática educativa emancipadora.

Embora situados em contextos culturais distintos, ambos os autores compartilham a crença de que a educação deve ser um espaço de construção do pensamento crítico, da autonomia e da participação ativa dos sujeitos. Freire, com sua pedagogia do oprimido, e Lipman, com a proposta de filosofia para crianças, propõem caminhos em que o educando é reconhecido como sujeito epistêmico.

Os autores Andrade e Miranda (2022) consideram que é impossível filosofar sem perguntas e discutem a sua importância para uma educação eficaz, reflexiva, crítica e criativa. Eles consideram Freire e Lipman como autores de suporte teórico que evidenciam a pergunta como meio fundamental para o processo de aprendizagem, e apontam as seguintes aproximações:

> Lipman enfatiza a importância da problematização desde a infância, por meio da vivência de uma comunidade de investigação filosófica nas escolas. Freire defende o uso de perguntas para a eficiência do diálogo nos círculos de cultura, no grupo de trabalhadores, nas escolas e em outros espaços sociais. Ambos defendem a curiosidade como caminho para a formulação de perguntas e as perguntas como caminho para o exercício do diálogo (Andrade; Miranda, 2022, p. 80).

A propósito dos procedimentos sugeridos pelos autores, é mister diferenciarmos a *comunidade de investigação* de Lipman do *círculo de cultura* proposto por Freire. No primeiro caso, lembramos a origem da expressão suscitada por Charles Peirce relativa aos profissionais da investigação científica que se envolviam no interesse de busca comum, e que ganhou proporções ampliadas a investigações também de natureza não-científica. No caso da investigação filosófica em sala de aula, trata-se de enveredar o pensamento no decurso das discussões coletivas em torno de um problema de interesse comum para o debate, dentro da comunidade, sendo possível expor opiniões, trocar ideias, apresentar razões, fazer inferências e agrupar similitudes e distinguir pontos de vista. Nesse contexto, a racionalidade é temperada pelo julgamento, criatividade e eticidade. É "[...] um diálogo que busca harmonizar-se com a lógica [...]" e, quando internalizado pelos participantes, "[...] estes passam a pensar em *movimentos* que se assemelham aos *procedimentos*. Eles passam a pensar como o processo pensa" (Lipman, 1995, p. 31-32, grifos do autor). É importante lembrar que John Dewey, um dos grandes inspiradores de Lipman, trouxe o modelo de comunidade de investigação do seu colega pragmatista para o ambiente educacional, formulando o entendimento de que, se investigativos e experimentais, os seres humanos são instigados a pensar reflexivamente a partir das suas experiências. E se isso for feito desde o ambiente escolar, em comunidade de educandos interessados na resolução coletiva de um problema comum, saberão enfrentar o que pode obstruir o seu crescimento e a vida democrática ampliada para além dos muros escolares.

Na mesma década de 1960, temos no Brasil um movimento revolucionário de educação de adultos liderado por Freire, em cuja propositura o *círculo de cultura* se configura como procedimento pedagógico central. Assim, originado na educação popular e vertentes a ela relacionadas como as ações sociais, trabalhos em comunidades, dentre outros, sustentados nas ácidas críticas à educação tradicional como o enfileiramento das carteiras em frente a um educador-narrador, no contexto da chamada educação bancária. Nesse sentido, uma outra organização

pedagógica era requerida pela nova proposta, a pedagogia libertadora, constituída pela horizontalidade pedagógica, pela construção do saber compartilhado e construído pelo diálogo, em que todos assumem o seu lugar de protagonista na roda de discussão, numa vivência educativa conscientizadora e trabalho de equipe em vista da transformação do mundo tomado como problema. Tal pedagogia propõe a formação de uma consciência crítica que supere a consciência ingênua, espontânea de mundo. Para o autor, educar é um ato amoroso que exige o compromisso com a ética e a estética para a transformação do mundo, de maneira que:

> A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Docência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser em si, um testemunho rigoroso de decência e pureza (Freire, 2022a, p. 34).

Apesar das fontes em que se nutriram os autores em pauta, observamos pontos importantes de convergência. Lipman propõe as comunidades de investigação onde os educandos possam refletir criticamente sobre questões existenciais, éticas e sociais extraídas das suas experiências retratadas em suas novelas filosóficas. Calcado na filosofia pragmatista, como já referendado, o autor oportuniza aos educandos a problematização do mundo apresentada nas narrativas ficcionais de conteúdo filosófico, criadas a partir das experiências vividas na idade dos educandos-leitores permitindo a sua identificação com os personagens da novela. Seu ineditismo é o de transformar a comunidade de investigação – inicialmente originada na ciência – para o trabalho filosófico desde o mundo infantil. Lipman vê no diálogo filosófico um caminho para o desenvolvimento de um pensamento autônomo, crítico, cuidadoso e criativo, promovendo não somente habilidades cognitivas, mas também relações democráticas.

> A filosofia nunca pode estar separada do diálogo porque, essencialmente, implica questionar — e questionar é um aspecto do diálogo. Quando Filosofia para Crianças entra na sala de aula, esta se converte num fórum aberto para todos os tipos de idéias. Mas não se trata apenas de uma sessão de debate em que os participantes dão suas opiniões de maneira acrítica. A discussão filosófica leva ao conhecimento de uma grande variedade de pontos de vista presentes em qualquer grupo e do igualmente amplo conjunto de diferenças entre opiniões e crenças (Lipman; Oscanyan; Sharp, 1998, p. 232).

Assim, ao aproximar as ideias de Freire e Lipman, vislumbra-se a possibilidade de articular uma prática pedagógica que valoriza a infância e a consciência crítica. Nas próximas seções procuraremos explorar com maior detalhamento os fundamentos da educação relativos, respectivamente, à educação libertadora e círculo de cultura das obras freirianas, e aos princípios da comunidade de investigação filosófica propostos por Lipman, com o intuito de evidenciar como suas contribuições convergem para uma educação que liberta, transforma e resiste ao silenciamento imposto por modelos autoritários e tecnicistas de ensino.

A educação libertadora e círculo de cultura em Paulo Freire

Ao pensarmos a educação como prática da liberdade, Paulo Freire nos convida a compreender o processo de conhecer como um movimento profundamente humano, histórico e ético. A pedagogia freiriana rompe com a lógica da transmissão de conhecimentos prontos e propõe uma pedagogia dialógica, em que educadores e educandos se encontrem como sujeitos inacabados, mas capazes de se posicionar criticamente no mundo. Segundo ele, “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (Freire, 2022a, p. 50). Nesse contexto, podemos considerar que o filosofar não aparece como uma

exclusividade reservada a poucos, mas como uma possibilidade concreta de todo o ser humano que se dispõe a perguntar, refletir e agir sobre a realidade. Daí a necessidade que o autor enfatiza a respeito da superação da consciência e curiosidade ingênua para uma consciência e curiosidade epistemologicamente crítica. De maneira que: "a presença maior de ingenuidade no momento da conjectura vai cedendo espaço a uma inquieta e mais segura criticidade" (Freire, 2000, p. 21).

Para o autor, o diálogo, a problematização, a pergunta, a curiosidade epistemológica são conceitos fundamentais para que os sujeitos possam caminhar para o processo de sua luta pela libertação. Na pedagogia freiriana, o diálogo concretiza-se, ainda, a partir do amor, da humildade, da fé nos homens, da confiança e da esperança, que criam uma relação horizontal entre os sujeitos.

Uma das indignações de Paulo Freire são as práticas e contradições da educação tradicionalista denominadas por ele como bancárias, que oprimem os sujeitos a continuarem presos na realidade opressora. Toda padronização, silenciamento, tecnificação, anulação da criatividade, do pensamento crítico e da curiosidade que são amplamente difundidos a partir da mera narração de conteúdo e memorização são, para o autor, formas de desumanização e violência. Em suas palavras:

> Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação (Freire, 2021, p. 79).

A crítica freiriana a essa enfermidade da narração, desvela uma das marcas mais profundas da educação bancária: o distanciamento entre o conteúdo e a experiência vivida pelos educandos. Quando a prática pedagógica se limita a narrar um mundo já dado, fixo e compartimentado, ela reduz o estudante à condição de ouvinte passivo, que é incapaz de

intervir na realidade. Essa lógica, por sua vez, nega todo o ato de filosofar, de os educandos serem curiosos, duvidarem e, também, interfere no seu pensamento criador. Ao denunciar essa educação que fala sobre o mundo e não com o mundo, Freire nos convoca a uma ruptura epistemológica, a de que a educação precisa ser um encontro dialógico de escuta, da pergunta e problematização. Nessa perspectiva, o filosofar aparece não como um adorno do currículo, mas como uma atitude fundamental de resistência aos modelos de silenciamento, domesticação e alienação, partindo para a libertação dos sujeitos.

Recuperemos a noção de círculo de cultura, anteriormente mencionado como o procedimento pedagógico *par excellence* concebido por Paulo Freire nas experiências de alfabetização popular. Constituindo-se como espaço dialógico onde educadores e educandos se reúnem em círculo para refletir criticamente sobre a realidade a partir de suas próprias experiências de vida, o círculo de cultura rompe com a hierarquia, mediada pela palavra narrada, no contexto organizacional da pedagogia bancária. Em contrapartida, no ambiente da pedagogia libertadora a linguagem deixa de ser mero instrumento de comunicação para tornar-se meio de conscientização.

Para Tomelin e Rausch (2021, p. 7), "[...] o círculo de cultura estabelece entre os participantes uma profunda reflexão crítica sobre suas realidades e vivências cotidianas, a qual pode subsidiar ações educativas".

As manifestações feitas por meio do diálogo entre os sujeitos, onde se reconhecem como detentores, comunicadores e produtores participantes do círculo de cultura, faz com que tal procedimento pedagógico não seja apenas um método para a efetividade educativa, mas um ato político e filosófico numa aprendizagem que acontece como prática de liberdade através do desenvolvimento de um pensar crítico que emerge como gesto de resistência.

Para Freire, toda ação educativa e cultural baseia-se no diálogo, que viabiliza a práxis pedagógica. Nesse sentido, o círculo de cultura fundamenta a ênfase de que ninguém educa ninguém. Em "Educação e Política: Reflexões Sociológicas sobre uma Pedagogia da Liberdade" (Weffort, 2022, p. 13) destaca-se que:

> O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem. E o aprendizado (extremamente rápido, pois não são necessários mais de trinta dias para alfabetizar um adulto segundo a experiência brasileira) só pode efetivar-se no contexto livre e crítico das relações que se estabelecem entre os educandos e entre estes e o coordenador. O círculo de cultura se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo, mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social.

Ao afirmar que o ponto de partida do trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica, Freire revela que o processo educativo, mais do que um conjunto de técnicas, é um ato de consideração da afirmação ontológica do sujeito. A liberdade e a crítica não são objetivos a se alcançar, mas condições necessárias para que a aprendizagem aconteça.

No contexto do círculo de cultura, a posse real da palavra se transforma em gesto de autonomia, e o diálogo em meio de humanização. Quando Freire observa que o aprendizado se efetiva nesse contexto de liberdade, ele sublinha que a educação libertadora não floresce na obediência, mas sim na democracia.

O círculo, portanto, constitui-se como espaço de trabalho e debate, de troca e de criação coletiva de sentidos, em que a prática do diálogo substitui a verticalidade do ensino bancário. Nesse ambiente, o pensar se torna uma forma de agir, e o ato de filosofar, entendido como questionar, problematizar e pronunciar o mundo, manifesta-se como resistência e possibilidade concreta de emancipação.

A comunidade investigativa e a filosofia para crianças de Lipman

Retomando algumas importantes informações sobre Lipman mencionadas anteriormente, lembramos que o professor de filosofia realizou seu primeiro experimento com as crianças no final da década de 1960 ao escrever histórias que instigavam problemas filosóficos relacionados com as experiências infantis. Logo, desde que o currículo e o material estejam adequados à idade da criança-leitora, nos termos mencionados, a filosofia pode tornar-se acessível ao educando de tenra idade.

O autor defende que a educação filosófica será mais exitosa quando o professor incentivar e capacitar seus estudantes, sendo ele o estimulador, provocativo e questionador. Para o autor:

> Os componentes mínimos de um ambiente adequado para incentivar uma criança a pensar filosoficamente são um professor questionador e um grupo de estudantes preparados para discutir aquelas coisas que realmente interessam a eles (Lipman; Oscanyan; Sharp, 1998, p. 144).

A concepção de educação presente na obra de Lipman ultrapassa os limites da transmissão de conteúdos e se inscreve como uma experiência de encontro com o inusitado, com o imprevisível e com o possível. Quando afirma que "embora não se ensinem temas filosóficos às crianças, é possível extrair a reflexão e o questionamento característicos do comportamento filosófico em qualquer idade" (Lipman; Oscanyan; Sharp, 1998, p. 145), eles nos convidam a reconhecer a infância não como um estágio inferior da vida, mas como um modo legítimo de estar no mundo.

Kohan (2002), que é um autor interessado nessa discussão, destaca que a infância deve ser vivida como uma novidade. Lipman, ao propor uma educação que acolha a criança, abre caminho para o filosofar frente ao espanto infantil diante do mundo.

A descoberta de que as crianças são capazes de filosofar de maneira competente e prazerosa desestabiliza concepções adultocêntricas que subestimam suas capacidades cognitivas, sensíveis e reflexivas. Lipman é

muito claro em seus textos a respeito dessa subestimação que os adultos impõem diante "da falta de experiência vivida pelas crianças" – o que se configura como uma crença equivocada. Pois a experiência é própria a todo o organismo vivo presente na natureza, o que permite a sua ação e reação diante da dinamicidade do mundo. Tais lições deweyanas oferecem as trilhas para gerar a forte importância da educação para Lipman, especialmente no que tange à valorização da filosofia desde a infância, pois é no ambiente da escola que são oferecidas as ferramentas indispensáveis ao aprimoramento da experiência existencial, possibilitando a conquista das etapas cognitivas na busca pelo pensamento reflexivo, crítico, cuidadoso e criativo, capaz de controlar o processo de pensar e agir humanos. A filosofia pode oferecer contribuição importante no avanço do pensamento excelente junto a uma ação consciente dos seus objetivos e conexões estabelecidas no mundo em que vive.

Essa descoberta sobre a capacidade filosófica das crianças, longe de ser apenas uma curiosidade pedagógica, impõe à educação o compromisso ético de cultivar a filosofia desde a infância, uma vez que, se a criança é um ser pensante, curioso, aberto ao espanto e à invenção, então, silenciar seu pensamento é um ato de negação do seu direito de pensar. Desenvolver a filosofia para as crianças significa, portanto, construir espaços educativos em que a escuta, a pergunta e o diálogo estejam no centro das práticas educativas, reconhecendo a infância como campo de potência filosófica e não como fase de mera preparação para a vida adulta. Segundo Lipman (1990, p. 206):

> A hipótese seria que, com a ajuda de um currículo especialmente preparado e professores especialmente treinados, as crianças poderiam ser incentivadas a se engajarem confiantemente num comportamento filosófico-criativo.

Nesse sentido, a prática filosófica em sala de aula, tal como o autor propõe, não se reduz a um exercício de exposições de opiniões, mas convida à escuta atenta, à problematização coletiva e ao exercício da argumentação. O diálogo filosófico rompe com a lógica da imposição de verdades prontas

e cria um ambiente em que as crianças podem confrontar diferentes perspectivas, reconhecer e corrigir seus próprios modos de pensar e, sobretudo, construir sentidos em relação às suas experiências e em colaboração com os outros. Essa abertura ao múltiplo e ao diverso é, em si mesma, um ato de resistência frente aos modelos escolares baseados na repetição, na padronização e na passividade intelectual. Ao transformar a sala de aula em um espaço democrático de pensamento vivo, a filosofia para crianças desafia a cultura do silêncio e fomenta uma educação que liberta ao invés de domesticar.

Diante do exposto, entendemos que a comunidade de investigação se configura como um espaço coletivo de pensamento e diálogo, no qual as crianças são convidadas a investigar ideias, questionar conceitos e construir significados de forma colaborativa. O diálogo filosófico para Lipman é o centro da prática educativa, pois é nele que os educandos aprendem a argumentar, a escutar e a reformular suas próprias compreensões sobre o mundo. Nesse contexto, o professor atua como facilitador e incentivador da formação e do desenvolvimento do pensamento infantil, de cuja qualidade espera-se ações de igual natureza.

Considerando que, assim como no círculo de cultura de Freire, a palavra é ponto de encontro capaz de transformar o aprendizado em experiência compartilhada e consciente da realidade que expressa, a comunidade de investigação de Lipman é também um espaço de emancipação no que diz respeito ao exercício ético de liberdade e autocorreção. Pensar com o outro por meio do diálogo, resistir à passividade e à domesticação intelectual, permite a prática problematizadora da filosofia frente às experiências narradas pelos personagens identificados na leitura realizada pelas crianças reais. No primeiro caso, busca-se a transformação da realidade como retorno da conscientização; no segundo caso, o aprimoramento humano intelectual, ético e estético para o enfrentamento das questões que afligem a vida democrática.

Aproximações entre Freire e Lipman

Apesar de atuarem em contextos distintos, Freire e Lipman compartilham uma visão profundamente humanista da educação. Ambos reconhecem no diálogo o caminho privilegiado para a construção do conhecimento e para o exercício da autonomia.

A comparação entre Freire e Lipman se torna mais rigorosa quando se reconhece o enraizamento filosófico de suas concepções. Freire vincula-se à filosofia da *práxis*, inspirada no humanismo marxista composto por uma variedade de pensadores, e que compreende a educação como ação transformadora e o conhecimento como movimento dialógico dos sujeitos no mundo, na busca pela totalidade. Assim, o conceito de práxis revela uma síntese entre teoria e ação, pensar e ser, visando a uma unidade dialética e à plenitude da atividade humana. No perfil freiriano se encaixa, contudo, uma forte carga filosófica proveniente dos ensinamentos cristãos, do existencialismo, da fenomenologia, dos notáveis encontros com personalidades propiciados por suas viagens pelo mundo, incluindo, suas experiências latino-americanas e africanas, dentre tantas outras localidades preocupadas com o binômio opressão-libertação, acompanhado pela esperança na força da educação. Muitos autores brasileiros estão impressos na elaboração teórica de Freire como é o caso de Alceu de Amoroso Lima (1893-1983), Alvaro Vieira Pinto (1909-1987), Anísio Teixeira (1900-1971) e outros.

Lipman, em seu livro autobiográfico intitulado *A Life Teaching Thinking* (2008), conta-nos sobre sua trajetória intelectual da qual participaram importantes autores norte-americanos, dentre os quais citamos seu admirado professor e orientador de doutorado na Universidade de Columbia, Meyer Shapiro (1904-1996), mas destacamos o já citado e proeminente intelectual dessa instituição, John Dewey (1859-1952), do qual aproveita as sugestões sobre o conceito de experiência, pensamento como instrumento de sua reconstrução, perspectiva estética da experiência etc. Ainda, como bolsista da Fulbright, seguiu os seus estudos em Sorbonne, onde conheceu Gabriel

Marcel (1889-1973), Emmanuel Levinas (1906-1995), Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) e muitos outros filósofos que são acrescidos em sua experiência filosófica quando expande sua formação à Viena. Temos, portanto, dois intelectuais de uma mesma época, Freire e Lipman, com uma larga experiência intelectual de grande erudição, atravessando as fronteiras de seus países no confronto dos problemas de uma modernidade colapsada pela descrença no racionalismo e ameaça à democracia, impondo saídas novas para um mundo invadido pela desesperança na força da educação emancipadora.

Assim, quando ambos afirmam a centralidade do sujeito ativo, fazem-no a partir de matrizes distintas: para Freire, o sujeito é histórico e comprometido com a libertação e transformação da sua realidade; para Lipman, é investigativo e voltado à reconstrução do significado da experiência. Essa distinção se desdobra em outras ramificações e confere densidade à aproximação entre suas propostas.

O estudo de Sofiste (2010), intitulado *Freire e Lipman: Possibilidades e Limites de uma Aproximação*, oferece uma importante contribuição ao propor um diálogo entre os dois autores a partir das noções de diálogo, emancipação e formação crítica. Segundo sua pesquisa:

> Em se tratando das convergências entre os autores, a coisa parece mais tranquila. Se tomarmos, por exemplo, os saberes necessários à prática educativa indicados por Paulo Freire na Pedagogia da Autonomia, podemos afirmar que das vinte e sete exigências, talvez, apenas três apresentariam divergência em relação a Lipman, justamente aquelas que, diretamente, estão relacionadas à dimensão política da educação (Sofiste, 2010, p. 83).

Essa análise oferece um apontamento interessante em relação aos autores em pauta, pois revela que, apesar de partirem de tradições multifacetadas, ambos compartilham uma compreensão ética e humanista do ato educativo. A divergência apontada pelo autor não implica oposição,

mas complementariedade. A convergência se manifesta a partir da autonomia do sujeito que, em ambos, constitui condições para a construção do pensamento crítico e da aprendizagem significativa, como veremos na sequência desta seção.

Para os autores, o diálogo ocupa um lugar central, não como uma mera técnica, mas como uma postura ética frente ao outro, uma forma de construir conhecimento que reconhece o educando como sujeito de saberes e experiências.

Paulo Freire aborda o tema da dialogicidade em grande parte de suas obras e reconhece que o caminho para a libertação dos sujeitos, através da educação libertadora, acontece pelo diálogo. A relação dialógica defendida na pedagogia freiriana proporciona abertura ao mundo que se confirma pela inquietação e pela curiosidade que desperta a postura crítica dos sujeitos. Freire (2021, p. 108) nos alerta que não é possível a prática educativa no mundo do silenciamento, de maneira que:

> A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, naturalmente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Acrescenta, ainda, que:

> Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza (Freire, 2021, p. 115).

Para Lipman, o diálogo também carrega um papel importante na sua proposta de comunidade de investigação, sendo o método investigativo o caminho para o tratamento dos problemas filosóficos. O diálogo, que

possibilita a disposição de escuta do outro, insere-se nas relações interpessoais para a construção do conhecimento. A importância do diálogo se dá exatamente em torno dos temas explorados pelo conjunto de educandos na comunidade de investigação. Para o filósofo: "quando encontramos crianças em comunidades de investigação, envolvidas intensamente no diálogo filosófico, deveríamos ser sensíveis ao quão próximo elas se aproximam daquele paradigma socrático" (Lipman, 1990, p. 203). Para Sharp e Splitter (1999), o diálogo dentro dessas comunidades é uma conversação estruturada bem diferente da mera conversação ordinária. Porém, reconhecem que muitas conversações filosóficas infantis podem resultar em um diálogo genuíno, se bem orientado pelo professor(a). Segundo os autores:

> O diálogo é intrínseco à comunidade de investigação. Mais que qualquer outra característica, é o que procuramos para determinar em que extensão a comunidade cresceu como uma comunidade de investigação. O diálogo traz uma vitalidade à comunidade, que de outra maneira perderia forma e direção (Sharp; Splitter, 1999, p. 52).

Tanto para Freire quanto para Lipman, suspeitamos o reconhecimento de que dialogar é filosofar, e filosofar é resistir ao silenciamento. Para eles, não se trata de um debate competitivo, mas de uma escuta ativa e reflexiva, em que todas as vozes importam. O diálogo, portanto, é o espaço onde a autonomia começa a ser cultivada, a saber, ao se sentirem ouvidas, as crianças compreendem que pensar é uma atividade coletiva entre professor e participantes, e que suas ideias têm valor. Nesse horizonte dialógico, o papel do professor se transforma profundamente, uma vez que deixa de ser a figura autoritária que deposita os saberes prontos, para tornar-se mais um participante ou colaborador no círculo de cultura ou na comunidade de investigação onde todos se encontram mediatizados pela realidade, embora em Lipman essa realidade é "representada" nas novelas. O professor é, nesse contexto, um instigador que estimula o pensamento das crianças, alguém que também aprende ao

ensinar. Para ambos os autores, o educador não detém o monopólio do conhecimento, mas compartilha com os educandos a aventura do pensar, do perguntar e do construir sentidos. O professor torna-se, assim, um facilitador do diálogo, alguém capaz de criar um ambiente de escuta, respeito e investigação mútua, alguém que dará valor aos questionamentos e dúvidas dos estudantes.

Para Freire, o professor deve respeitar os saberes dos educandos, deve oportunizar o diálogo e a construção do conhecimento, abrindo espaço para que os educandos possam problematizar sua própria realidade. O educador deve ser dialógico, problematizador, crítico e amoroso, deve ser aquele que irá, em comunhão com seus educandos, pensar criticamente. Quanto a esse ponto, Freire (2021, p. 115) destaca que:

> Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos – educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele que pergunta em torno do que vai dialogar com estes.

Nesse horizonte dialógico, o papel do professor autoritário é superado.

Em Lipman, essa mudança é central para o projeto de filosofia para crianças. O educador deve assumir o papel de facilitador de comunidades de investigação filosófica, deve ser provocativo, questionador e impaciente com o pensamento descuidado, ele incentiva e capacita os seus estudantes a se envolverem no questionamento crítico, criando condições para que as crianças exercitem sua capacidade de perguntar, de argumentar e de refletir. Segundo Lipman Oscanyan e Sharp (1998, p. 144):

> O professor é uma figura cuja autoridade deve se manifestar principalmente no sentido de ser o árbitro do processo de discussão. Mas, além de ser o árbitro, o professor deve ser visto como um facilitador, cuja tarefa é estimular as crianças a raciocinarem sobre seus

> próprios problemas por intermédio das discussões em sala de aula.

Diante do que até aqui foi exposto, ao aproximarmos os dois autores, evidenciamos que o ato de filosofar se torna-se urgentemente necessário no campo educacional, pois compreende a educação como um processo de formação humana que exige o diálogo, a escuta, a problematização e a participação ativa dos sujeitos, enfrentando a imposição, muitas vezes velada, das conduções políticas atuais. Ao colocarem a pergunta no centro da experiência educativa, reconhecem nas crianças a capacidade de pensar criticamente e de se posicionar diante do mundo. Assim, o filosofar se apresenta como um caminho de resistência frente às práticas escolares que silenciam, oprimem e mecanizam.

Podemos considerar que existem muitos outros aspectos que poderiam aproximar os pensamentos freirianos com o projeto de filosofia para crianças de Lipman, no entanto, a pergunta, o diálogo e o papel do professor puderam apresentar como ambos os posicionamentos partilham de importantes aspectos.

Com base nas considerações apresentadas, torna-se possível compreender que as aproximações entre Freire e Lipman vão além de afinidades metodológicas, ambas as propostas partem de uma visão dialógica e humanizadora da educação, em que o pensar crítico se constrói na relação com o outro.

Ainda que Freire enfatize a dimensão sociopolítica da educação e Lipman privilegie o exercício investigativo e reflexivo, especialmente pela filosofia, podemos considerar que ambos concebem o filosofar como uma prática compartilhada, nascida do encontro e da palavra.

É justamente a partir dessa compreensão comum de diálogo e investigação que emergem os espaços pedagógicos de cada autor, o círculo de cultura e a comunidade de investigação, nos quais a aprendizagem se realiza como experiência coletiva de escuta, de construção de sentido e para nós, de resistência ao silenciamento.

A partir das aproximações apontadas, percebe-se que tanto o círculo de cultura quanto a comunidade de investigação materializam uma

concepção de educação que se fundamenta na relação de diálogo ligado ao pensar junto, numa dinâmica que a escuta e a palavra são atos de reconhecimento mútuo. Essa perspectiva desloca o centro do processo educativo da mera transmissão de conteúdo para a cooperação, exigindo uma profunda ressignificação do papel do professor.

Em lugar da autoridade que impõe verdades absolutas, o educador torna-se, em ambos os casos, colaborador do processo de aprender provocando perguntas, cultivando a curiosidade e fomentando o pensamento crítico, além de ajudar na transformação da prática pedagógica naquilo que defendemos desde o início deste trabalho: um autêntico ato de filosofar.

Considerações finais

Neste artigo, defendemos o filosofar como ato de resistência libertadora desde o contexto da infância e educação básica. Percebemos atenção específica de cada um dos autores em diferentes estágios da vida humana. No entanto, suas obras em seu conjunto, representam uma perspectiva global da formação humana e da educação em particular. Nesse sentido, ao aproximarmos os pensamentos de Freire e Lipman, identificamos convergências fundamentais que afirmam a potência do pensamento filosófico como uma prática emancipatória promissora já nos primeiros anos escolares.

Tanto Freire quanto Lipman sustentam uma concepção de educação comprometida com o desenvolvimento da criticidade, da reflexão e autonomia, valorizando a escuta, o diálogo e a capacidade de perguntar como elementos essenciais para a formação de sujeitos críticos e conscientes da sua própria realidade.

Em tempos marcados pelas reformas educacionais que tendem ao esvaziamento curricular e à padronização das práticas escolares, como é possível observar que vem acontecendo no novo ensino médio, o filosofar

para as crianças emerge como uma prática capaz de resgatar o direito ao pensamento, à curiosidade, à dúvida e à pergunta.

Por fim, afirmar a filosofia como um espaço necessário para a resistência e permanência do pensamento crítico e legítimo desde a educação básica, voltada para a libertação dos sujeitos, é sobretudo reafirmar o compromisso de educar para a emancipação e não para domesticação ou silenciamento. Tudo isso proposto em bases éticas e formativas para o convívio de todos numa sociedade pautada no crescimento e aperfeiçoamento pessoal e coletivo. Assim, o ato de filosofar se mostra não apenas como resistência ao silêncio imposto, mas como possibilidade concreta de reivindicação do mundo pela palavra, pela escuta e pela pergunta, tendo como anseio a construção de um mundo mais justo e acolhedor aos seus integrantes.

Referências

ANDRADE, Maria José Netto; MIRANDA, Marcelo Maurício. Lipman e Freire: o valor das perguntas como caminhos dialógicos. *In*: ANDRADE, Maria José Netto; BOMFIM, Filomena Maria Evelina; ALMEIDA FILHO, Orlando José (Orgs.). *100 anos de Paulo Freire*: conexões educomunicativas no terceiro milênio. 1. ed. Porto Alegre: Simplíssimo Livros, 2022. p. 80.

BARBOSA, Renata Peres. Das promessas de liberdade às novas formas de controle, padronização e mercantilização: a Reforma do Ensino Médio e a plataformização da educação. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, XXXI, Goiânia, *Anais...*, 2025. Disponível em: https://simposiosbrasileiros-anpae.com.br/SIMPOSIO/Numero3-2023/Eixo6/E6_Renata_Peres_Barbosa.pdf. Acesso em: 4 nov. 2025.

BRASIL. *Ministério da Educação* (MEC). 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/perguntas-e-respostas. Acesso em: 3 ago. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro. Brasília: Diário Oficial da União, 2017.

FRANCKLIN, Adelino. A carga horária do ensino de filosofia no novo ensino médio. *Griot: Revista de Filosofia*, Amargosa, v. 23 n. 3, p. 156-166, 2023. DOI: https://doi.org/10.31977/grirfi.v23i3.3462.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000. DOI: https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000100016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e terra, 2022b.

GABRIEL, Fábio Antonio; PEREIRA, Ana Lúcia; GABRIEL, Ana Cássia. Redução da carga horária de Artes, Filosofia e Sociologia: Paraná, 2021. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 28, p. 1-16, 2022. DOI: https://doi.org/10.26512/lc28202243033. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/43033. Acesso em: 4 nov. 2025.

KOHAN, Walter. Uma educação da filosofia através da infância. *In*: KOHAN, Walter (Org.). *Ensino de Filosofia – perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 233-242.

LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. 2. ed. Trad. Maria Alice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. Summus: São Paulo, 1990.

LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Trad. Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew; OSCANYAN, Frederick; SHARP, Ann Margaret. *Filosofia na sala de aula*. Trad. Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1998.

LIPMAN, Matthew. *A life teaching thinking*. Montclair: The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 2008.

PIMENTA, Danilo; PIMENTA, Alessandro. O ensino de Filosofia e o ato de filosofar. *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 13-24, 2011.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional. *Revista USP*, São Paulo, n. 127, p. 69-86, 2020. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p69-86. . Disponível em: https://revistas.usp.br/revusp/article/view/180047. Acesso em: 6 ago. 2026.

SOFISTE, Juarez Gomes. Freire e Lipman: possibilidades e limites de uma aproximação. *Revista Ética e Filosofia Política*, Juiz de Fora, n. 12, v. 1, p. 71-87, 2010.

TOMELIN, Nilton Bruno; RAUSCH, Rita Buzzi. O legado de Paulo Freire ao desenvolvimento profissional docente para uma educação decolonial: o Círculo de Cultura como possibilidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-17, 2021. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16429.057.

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

WEFFORT, Francisco Corrêa. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. *In*: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. p. 11-31.

Data de registro: 20/08/2025

Data de aceite: 29/10/2025