

Considerações sobre a aprendizagem significativa sob a ótica da Filosofia segundo Mathew Lipman

Autores:

Gustavo Bordignon Franz

Mestre em Ensino de Física. Professor da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, Goiânia.

Welliton Correia Vale

Especialista em Ciências da Natureza e suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho. Professor da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, Goiânia.

Mirian Vieira Teixeira

Doutora em Biologia da Relação Parasito Hospedeiro. Professora da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, Goiânia.

DOI: 10.58203/Licuri. 20669

Como citar este capítulo:

FRANZ, Gustavo Bordignon; VALE, Welliton Correia; TEIXEIRA, Mirian Vieira. Considerações sobre a aprendizagem significativa sob a ótica da Filosofia segundo Mathew Lipman. In: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia (Org.). *Estudos e Tendências da Educação do Século XXI*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 255-267.

ISBN: 978-65-85562-06-5

Resumo

Este estudo discute considerações sobre a aprendizagem significativa através de uma abordagem histórica perpassada pela Filosofia como elemento transversal e a partir do programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. Primeiramente, aspectos relacionados à aprendizagem significativa são discutidos, seus elementos principais e contribuições para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de maneira ativa. Em sequência, é apresentado a abordagem “filosofia para crianças” e seus principais aspectos, como o estímulo ao pensamento crítico e a criação de diálogos filosóficos a partir de discussões em grupo. As habilidades do pensamento críticos nas crianças são discutidas, incluindo questionamento ativo, análise reflexiva de problemas, avaliação de argumentos, formulação de perguntas significativas e apreciação de diferentes perspectivas. Essas habilidades cultivam cidadãos críticos, capazes de enfrentar desafios com raciocínio fundamentado e ético. Nas considerações finais se entende que, os educadores podem enriquecer suas práticas pedagógicas, incorporando elementos de aprendizagem significativa e estimulando o pensamento crítico e reflexivo dos alunos. A combinação dessas abordagens pode criar um ambiente educacional mais enriquecedor e transformador, capacitando os estudantes não apenas a adquirir conhecimento, mas também a aplicá-lo de maneira relevante em suas vidas e na sociedade em que vivem.

Palavras-chave: Ciências Humanas. Interdisciplinaridade. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Um dos principais problemas enfrentados no ensino e aprendizagem de ciências é a grande dificuldade que os alunos têm em conseguir relacionar os conceitos abordados em sala de aula com as tecnologias do cotidiano (SANTOS e OLIOSI, 2013). O ensino descontextualizado faz os alunos internalizarem a ideia equivocada de como a ciência se desenvolveu, e se desenvolve, deslocada dos outros processos de desenvolvimento da humanidade, como se a ciência não fosse também construída através de processos sociológicos, refletindo interesses econômicos e sociais (BELTRAN ET AL, 2010).

Um dos fatores que corroboram para o baixo desempenho dos alunos pode estar conectado com o tipo de abordagem dos livros didáticos, que apresentam resultados e equações sem qualquer explanação do processo do qual esses resultados são frutos. Sendo assim, muitas vezes os alunos absorvem ideias equivocadas sobre a ciência e os cientistas, alimentando assim, ideias estereotipadas sobre este tema. Afinal é muito comum alunos que apresentam dificuldades nessa disciplina perderem o interesse em aprender à medida que constatam que não se aproximam da imagem de um cientista.

Portanto, é de suma importância mostrar como a ciência faz parte de um processo de desenvolvimento social e aproximar esse aluno das disciplinas que envolve as ciências naturais, tais como a Física, a Química e a Biologia, por meio com a Filosofia, História e Sociologia, por exemplo. Embora, à primeira vista, essas áreas pareçam totalmente desconectadas, alguns projetos, entre outras determinações, englobaram propostas que visam ao engajamento da história, da filosofia e da sociologia (HFS) ao ensino de ciências nos cursos de ensino fundamental e médio. Exatamente para mostrar ao aluno como essas áreas estão conectadas.

Porém, essas recomendações não se tratam de uma mera inclusão da HFS como sendo mais um item do programa do estudo das ciências, mas sim de uma incorporação mais rica e abrangente das questões históricas, filosóficas e sociológicas que permearam a construção da ciência. Para Matthew Lipman, essa iniciativa é bastante frutífera, pois:

A história, a filosofia e a sociologia podem humanizar as ciências e aproximá-las dos interesses pessoais, éticos, culturais e políticos da comunidade; podem tornar as aulas de ciências mais desafiadoras e reflexivas, permitindo deste modo, o desenvolvimento do pensamento crítico; podem contribuir para um entendimento mais integral da matéria

científica, isto é, podem contribuir para a superação da aprendizagem mecânica, que propõe a mera repetição de fórmulas e conceitos que não se conectam. Podem melhorar a formação do professor auxiliando o desenvolvimento de uma epistemologia da ciência mais rica e mais autêntica, ou seja, dar uma maior compreensão da estrutura das ciências bem como do espaço que ocupam no sistema intelectual das coisas. (MATTHEWS, 1995, p. 165).

Dentro deste contexto, o Brasil formulou os Parâmetros Curriculares Nacionais, em que foram estabelecidas algumas regras a serem seguidas, tais como: ênfase na interdisciplinaridade, ligação com o cotidiano, desenvolvimento de competências (como, por exemplo, a compreensão de textos, gráficos, tabelas) e o aprendizado de conteúdos importantes para o exercício da cidadania e para o trabalho.

A partir do estudo da Filosofia busca-se enriquecer a prática docente para o pensar reflexivo, possibilitando ao professor se repensar em sua prática, no intuito de buscar novas metodologias pedagógicas que se aproximem de uma educação crítica que coloca o aluno em sintonia com a realidade em sua volta, atuando de forma ativa na transformação da sociedade da qual ele faz parte. Nesse caso, vê-se o essencial papel da disciplina para um pensar crítico da realidade em que vive, relacionando fatos cotidianos a conteúdos estudados.

Nesse contexto, este estudo discute considerações sobre a aprendizagem significativa através de uma abordagem histórica perpassada pela Filosofia como elemento transversal e a partir do programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman.

A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A teoria da aprendizagem significativa, desenvolvida por David P. Ausubel em meados do século XX assume como principal ponto de partida para a aprendizagem aquilo que o aprendiz já sabe. Para ele, aprender significativamente é ampliar e reconfigurar as ideias já existentes na estrutura mental de um indivíduo, e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos. De fato, Ausubel (1968, p. 35), afirma: “Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a apenas um princípio, eu diria o seguinte: O fator mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe. Certifique-se disso e ensine-o de acordo.”

Como Moreira (1983) observa, determinar o que o aprendiz já sabe é a parte mais difícil para um professor que deseja ensinar um conteúdo significativamente.

Aquilo que o aluno já sabe é caracterizado na teoria da aprendizagem significativa como conhecimento prévio, aqueles conhecimentos que caracterizam a estrutura cognitiva do indivíduo antes de ser submetido ao processo instrucional. Todo o conhecimento prévio que é utilizado para ancorar conceitos novos é denominado subsunçor (MOREIRA, 1983). Por exemplo, para ensinar campo elétrico ou magnético para um grupo de aprendizes, um possível subsunçor que serviria como apoio para o ensino será o conceito de campo, mas este só poderá ser utilizado como subsunçor se já fizesse parte da estrutura cognitiva dos alunos, ou seja, se eles já soubessem qual o significado físico da palavra campo. Caso o significado das palavras utilizadas como subsunçores não forem conhecidas pelos alunos, a aprendizagem não será significativa, mas sim mecânica (AUSUBEL, 1968).

A aprendizagem mecânica é o principal contraponto à aprendizagem significativa. Na realidade, esta surge como uma alternativa àquela. A aprendizagem mecânica é aquela que é arbitrária, baseada na verbalização mecânica de conceitos, sem significado e não substantiva, pois não proporciona uma reflexão profunda do que é ensinado, apenas condiciona o aprendiz a memorizar métodos e respostas prontas (AUSUBEL, 1968).

Não necessariamente a aprendizagem mecânica é algo negativo, porém, na maioria das disciplinas ensinadas no Ensino Médio, os conteúdos são melhores aproveitados pelos alunos se forem aprendidos significativamente, tornando o aprendiz capaz de utilizar o que foi aprendido e entender a disciplina como uma interpretação de mundo, não apenas uma “enxurrada” de equações fora de contexto e sem sentido.

Então o que fazer quando o aprendiz não possui o conhecimento prévio necessário para que os subsunçores sejam utilizados plenamente em uma unidade de ensino? Ausubel (1968) argumenta que a principal estratégia para manipular a estrutura cognitiva dos aprendizes a favor do professor é a introdução de um material em um nível alto de abstração, generalidade e inclusividade, conhecido como organizador prévio:

A principal estratégia preconizada neste livro para manipular deliberadamente a estrutura cognitiva de modo a aumentar a facilitação proativa ou minimizar a inibição pró-ativa envolve o uso de materiais introdutórios apropriadamente relevantes e inclusivos (organizadores) que sejam maximamente claros e estáveis. Esses organizadores são introduzidos antes do material de aprendizagem em si e também são apresentados em um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusão. (AUSUBEL, 1968, p. 86)

Desta maneira, o organizador prévio é o responsável por ligar o conteúdo que deve ser aprendido com o que ele já sabe, isto é, com a sua estrutura cognitiva (AUSUBEL, 1968).

Ausubel, com a ideia de subsunçores e a importância da determinação da estrutura cognitiva prévia dos alunos, introduz uma teoria para a assimilação de novos conteúdos. A interação entre o conteúdo que deve ser aprendido e os conhecimentos que são usados para aprender aquele conteúdo resulta em uma mudança na estrutura cognitiva do aprendiz. Desta forma, um conteúdo potencialmente significativo “a” interage com um conceito já estabelecido previamente na estrutura cognitiva “A”, formando um produto interacional A’a’. Ou seja, além de aprender novos conteúdos, ao utilizar uma ideia como âncora, a mesma também sofre alteração de significado na estrutura cognitiva, geralmente expandindo e relacionando o subsunçor com o conteúdo potencialmente significativo (MOREIRA, 1983).

Então a aprendizagem significativa, em oposição à aprendizagem mecânica que se dá através da memorização, acontece quando a aprendizagem se dá através de significado, compreensão, sentido, capacidade de transferência; considerando a importância dos conhecimentos prévios. Contudo, mesmo considerando todos esses aspectos, a aprendizagem significativa necessita ainda da disposição do aprendiz, ou seja, o aluno precisa reconhecer a relevância dos conteúdos. O que nos leva a considerar a aprendizagem significativa crítica.

A partir das teorias desenvolvidas por Neil Postman e Charles Weingartner, Moreira desenvolveu a concepção de aprendizagem significativa crítica. Em seu trabalho Moreira argumenta sobre algumas características da sociedade contemporânea. Segundo ele, as mudanças que estão acontecendo de forma rápida e drástica atualmente exigem que a aprendizagem deva ser não só significativa, mas também subversiva, pois se constitui em uma estratégia de sobrevivência.

Moreira afirma que, na era da evolução tecnológica, observa-se que a escola continua promovendo a perpetuação de vários conceitos descontextualizados. Ainda se ensinam verdades absolutas, respostas “curtas”, entidades isoladas, causas simples e identificáveis, além de estados fixos e diferenças somente dicotômicas. Ainda se “transmite” o conteúdo, desestimulando o conhecimento. Ele afirma que o discurso educacional deve ser outro, a prática educativa deve fomentar o “aprender a aprender” que permitirá à pessoa lidar frutiferamente com a mudança e sobreviver.

A escola, por sua vez, ainda transmite a ilusão da certeza, mas procura atualizar-se tecnologicamente, competir com outros mecanismos de divulgação da informação e, talvez não abertamente ou inadvertidamente, preparar o aluno para a sociedade do consumo, porém, também fora de foco. Mas qual seria o foco? Qual seria então a saída mais viável? Neste ponto ideias de Moreira convergem com as propostas pela teoria de Matthew Lipman e seu Programa de Filosofia para Crianças.

PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Matthew Lipman (1922-2010), foi um filósofo estadunidense que ficou conhecido por criar o projeto Filosofia para Crianças. Sua decisão de ensinar a filosofia para os jovens decorreu de sua experiência como professor na Columbia University, onde Lipman constatou a dificuldade dos seus alunos para raciocinar.

Lipman acreditava que o estudo da filosofia é indispensável para a formação de uma consciência crítica e do pensamento reflexivo e investigativo e que esse estudo deveria começar já nos primeiros anos escolares. A partir daí Lipman desenvolveu uma metodologia de ensino de filosofia para crianças, com material didático e linguagem acessível a esta faixa etária.

A Filosofia para Crianças é um projeto pedagógico que busca o desenvolvimento das capacidades de raciocínio e do pensamento reflexivo, bem como a capacidade de comunicação e verbalização. Essa proposta se insere em uma perspectiva da educação para o “pensar”, segundo a qual o ensino é resultado de um processo de investigação, em que a sala de aula representa uma comunidade de investigação. Em uma comunidade de investigação o professor e os alunos dialogam em uma relação que permite aos últimos desenvolver sua capacidade de raciocinar e de refletir sobre os conteúdos apresentados, bem como a maneira como esses interagem com seu cotidiano, pois esse aluno é encorajado a falar e a também ouvir na presença de um professor que facilita e promove esse processo.

Para Lipman, existe uma diferença fundamental entre pensar e pensar bem. Ele considera o pensar de duas maneiras: o pensar mais habilidoso e o pensar menos habilidoso. Ele mostra quanto o pensar, mesmo sendo uma capacidade natural do ser

humano, pode ser considerado uma habilidade passível de ser aperfeiçoada, uma vez que desde cedo, a criança pensa e, inclusive, faz inferências.

Entretanto, para pensar bem, é necessário ir além de simplesmente conseguir fazer inferências. Estas precisam ser válidas, ou seja, necessitam de critérios, criticidade, fundamentação, argumentação, dentre outros aspectos, para chegar às respostas apropriadas. De outra maneira, um pensamento sem esses elementos, mesmo ainda sendo um tipo de pensamento, será um “pensamento pobre”.

Assim, Lipman enfatiza a diferença entre o pensar, enquanto processo psíquico natural dos seres humanos, e o pensar bem, enquanto processo psíquico que proporciona à criança uma capacidade psíquica mais habilidosa. Assim, o pensar bem é o que Lipman chama de pensamento de ordem superior (PARREIRA, 2005).

O pensamento de ordem superior se fundamenta no aspecto analítico, reflexivo e crítico ao investigar qualquer assunto ou conceito. Lipman apresenta três componentes desse tipo de pensamento: o crítico, o criativo e o cuidadoso.

O pensar crítico é o que motiva as tomadas de decisões e alcance de soluções. Esta forma de pensar se pauta na lógica e na verdade, este é um pensar responsável e habilidoso que facilita bons juízos porque se fundamenta em critérios, é autocorretivo e é sensível ao contexto (LIPMAN, 1995).

Para Lipman, critérios são o que sustentam as afirmações que tem credibilidade e validade. Outra característica fundamental do pensamento crítico é a autocorreção. Esta diz respeito à autocrítica e implica em uma preocupação com a verdade, com a validade e com os próprios erros dos alunos, tornando-os conscientes destes e capazes de corrigi-los, quando necessário.

Além disso, o pensar crítico deve ser sensível ao contexto, ou seja, deve levar em consideração a situação em que se constitui o assunto discutido. Esta sensibilidade faz com que se tenha uma visão totalizadora. Caso contrário é possível se obter uma visão errônea do problema, pois esta se constituiu a partir de um pensamento fragmentado. O que pode levar a uma conclusão incompleta ou descontextualizada. Além disso, essa característica permite a consideração de particularidades de uma dada cultura, como as especificidades de uma língua que, quando traduzidas para outro idioma, perdem seu significado.

O pensamento crítico é aquele capaz de colocar em crise as “opiniões”. Ele faz com que questionemos as primeiras respostas a um problema, forçando-nos a rever os

argumentos, problematizar e refletir sobre nossos pensamentos, mas sempre de maneira crítica (LORIERI, 2002).

Para além do pensamento crítico, Lipman define o pensar criativo. O pensar criativo diferentemente do crítico, que é sensível ao contexto, mas orientado pelos critérios de verdade e racionalidade, é sensível ao critério da verdade, mas orientado pelo contexto da investigação. Para Lipman a criatividade é necessária para resolução de problemas, principalmente quando não são conhecidas as respostas, e quando são conhecidas, a criatividade é necessária para “visualizar” o caminho da resolução (ELIAS, 2005). Segundo Lorieri (2002), o pensar criativo busca novas alternativas, tanto para as respostas conhecidas quanto para as já disponíveis. Pois, mesmo quando se chega a uma conclusão, é possível tentar encontrar soluções alternativas, experimentando novas hipóteses e novos argumentos.

O terceiro componente do pensamento de ordem superior diz respeito ao pensamento cuidadoso. Este é o ponto de equilíbrio entre os dois primeiros é ele que permite à criança ser capaz de avaliar o que é importante ou não. Ou seja, o que é certo ou errado, principalmente do ponto vista moral. Portanto o pensamento cuidadoso é o que podemos definir como pensamento ético (ELIAS, 2005).

Conclui-se, então que o pensamento de ordem superior se diferencia do pensamento comum por proporcionar aos alunos o desenvolvimento de: atitudes críticas e investigativas comprometidas com a verdade e a razão; atitudes criativas, comprometidas com o significado e com a “transcendência” que objetiva uma prática nova, original e diferenciada; assim como atitudes cuidadosas, comprometidas com os valores que nos orientam em nossas ações; entre o correto e o censurável (ELIAS, 2005).

AS HABILIDADES DO PENSAMENTO

Por habilidades do pensamento Lipman, não se refere às habilidades em geral, mas às habilidades fundamentais para atingir o pensamento excelente. Assim como no pensar de ordem superior ele não sugere o ensino das habilidades cognitivas, mas sim, o desenvolvimento destas, para que a criança possa pensar melhor. O autor apresenta então os quatro tipos de habilidades cognitivas que devem ser identificadas a fim de serem desenvolvidas em sala de aula:

- **Habilidades de Investigação:** indica pesquisa, análise de uma situação problema. É a procura de soluções alternativas. Para se desenvolver esta competência em um dado processo de investigação, são necessárias, no mínimo, as habilidades de observação, indagação, exploração, construção de hipóteses, busca de comprovação, sempre alicerçadas na autocorreção.

- **Habilidades de Raciocínio:** raciocínio é o processo do pensar através do qual é possível coordenar, estender e justificar o conhecimento que adquirimos. A partir daí, conseguimos obter novos conhecimentos, no ato de buscar novos elementos naquilo que já conhecemos, a fim de chegar a uma conclusão, essa atualização de conhecimento ou a ampliação do que já se sabe, mas preservando este conhecimento já existente. As habilidades de raciocínio mais urgentes a serem “cuidadas” educacionalmente talvez sejam a capacidade de produzir bons juízos, isto é, ser capaz de produzir afirmações bem sustentadas por boas razões. Ser capaz de estabelecer relações adequadas entre ideias e, especialmente, entre juízos. Ser capaz de inferir, isto é, de “tirar” conclusões. Além disso, trata-se de uma habilidade muito útil, tanto para a vida, quanto para o desenvolvimento do raciocínio, pois se relaciona diretamente com a habilidade de identificar ou perceber pressuposições subjacentes.

- **Habilidades de Formação de Conceitos:** um conceito é sempre uma organização de informações numa ideia que pode ser expressa por uma palavra, por um conjunto de palavras, por esquemas, entre outros. Para Lorieri (2002), conceito é uma explicação intelectual de algo, é uma construção de nosso pensamento, na qual as coisas, fatos, situações são descritos, são entendidas nas características e nas relações necessárias que os compõem, permitindo-nos uma compreensão de sua natureza. Segundo Lipman, um conceito é um conjunto de informações relacionadas entre si e que formam um sentido, um significado. O trabalho com as palavras é um bom caminho para desenvolver habilidades que auxiliam na formação de conceitos, tais como a habilidade de explicar, ou desdobrar, o significado de qualquer palavra. Também a habilidade de analisar, de esmiuçar elementos que compõem um conceito qualquer e de, em seguida, sintetizar, unir de novo tais elementos, reconstituindo o conceito. Bem como a habilidade de procurar significados de palavras em fontes como dicionários, enciclopédias, pessoas, e de adequar os significados encontrados ao contexto em que tais palavras estão sendo utilizadas. A habilidade de observar características essenciais para que algo possa ser

identificado como tal. A habilidade de definir, isto é, de ser capaz de dizer o que algo é e que o torna inconfundível.

- **Habilidades de Tradução:** traduzir é conseguir dizer algo que está dito com certas palavras, ou de certa forma, por meio de outras palavras, ou por meio de outras formas, mantendo o mesmo significado. Diz Lipman que isto é o que ocorre nas boas traduções de uma língua para outra. Mas isto ocorre, também, quando procuramos dizer, com nossas próprias palavras (ou por outros meios), algo que alguém disse, ou escreveu, ou expressou por mímica, desenho, etc., mantendo o significado. Estes desempenhos envolvem habilidades de interpretar, de parafrasear, de analisar e todas as habilidades relacionadas à formação de conceitos.

Para alcançar essas habilidades é necessário primeiramente, atentar, interpretar com criticidade, perceber as implicações, além de inferir e parafrasear. Estes quesitos permitem-nos compreender melhor qualquer tipo de discurso. Podemos então, observar o quanto estas habilidades são importantes e necessárias, não só para as crianças, bem como para as pessoas em geral. Contudo, se faz necessário que essas habilidades cognitivas sejam utilizadas por completo pelos alunos, em conjunto com os colegas, ou em parceria com o professor. Pois este exercício possibilita ampliar sua capacidade de pensar e faz com que ele se distancie do vício de buscar respostas prontas (ELIAS, 2005).

Para conseguir atingir seu objetivo de desenvolver o pensar de ordem superior e as habilidades mencionadas, Lipman sugere a criação de uma Comunidade de Investigação. A transformação da sala de aula em uma comunidade de investigação acontece quando os alunos podem dividir suas opiniões com respeito, compartilhando e desenvolvendo questões a partir das ideias dos outros. Trata-se de buscar novas suposições e inferências por meio de uma relação dialógica, que permite acompanhar a investigação pelo caminho que esta conduz, sem as limitações das linhas que separam as disciplinas (LIPMAN, 1995). Faz parte do processo filosófico não a mera investigação, mas sim, a investigação dialógica. Pois, quando um grupo de alunos interage através do diálogo, podem compartilhar da ajuda e da compreensão dos outros membros do grupo no enfrentamento dos problemas de forma coletiva, buscando transformar as situações, e por consequência aprimorando a maneira de refletir frente às problemáticas.

Para Lipman, a Filosofia tem sido tradicionalmente caracterizada como um pensar que se dedica ao aprimoramento do pensamento. Portanto, trabalhar com a Filosofia na escola, estimulando e incentivando o pensar excelente dos alunos através do

desenvolvimento das habilidades cognitivas, só será possível a partir da substituição do modelo tradicional de sala de aula pelas comunidades de investigação.

A partir do estudo da Filosofia busca-se enriquecer a prática docente para o “pensar reflexivo”, possibilitando ao professor se repensar em sua prática, no intuito de buscar novas metodologias pedagógicas que se aproximem de uma educação crítica que coloca o aluno em sintonia com a realidade à sua volta, atuando de forma definitiva na transformação da sociedade da qual ele faz parte. Nesse caso, vê-se o essencial papel da disciplina para um pensar de ordem superior da realidade em que se vive, relacionando fatos cotidianos a conteúdos estudados.

Com os pressupostos lipmanianos, observamos que o fato do aluno interagir numa comunidade de investigação, dá a ele condições de construir uma visão de mundo que leva em consideração o ponto de vista do outro, pois ao ouvir e se atentar para a fala do outro, desejando compreender sua intenção, o aluno tem a chance de entender a argumentação do outro a partir do que ela provocou em si mesmo, reconstruindo as palavras do outro e atribuindo-lhes sentido próprio. Esta experiência faz com que a opinião do outro desperte no aluno uma predisposição para que ele reveja sua ideia, verificando-a quanto à sua autenticidade, consistência e significado ao sustentar sua argumentação (ELIAS, 2005).

O Programa de Filosofia para Crianças proposto por Matthew Lipman traz uma metodologia inovadora e uma fundamentação teórica consistente para sua aplicação, além de possibilitar a transposição dessa metodologia para outras disciplinas, pois traz uma mudança radical na forma como os alunos interagem com o objeto de estudo, não só uma metodologia de ensino de uma disciplina específica.

Essa mudança na maneira de pensar a educação diante de um sistema de ensino que investe em depositar conhecimentos, sem levar em consideração o que e como está sendo depositado este conhecimento na bagagem intelectual dos alunos, é significativo. Transformar as salas de aula em comunidades de investigação é essencial para que as escolas se tornem centros de preparação para uma vida cidadã. A teoria de Lipman aponta para a possibilidade de a escola, além de preparar as crianças para serem críticas e reflexivas, prepará-las para serem cidadãos autônomos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com Transtorno do As teorias de Matthew Lipman e David Ausubel oferecem perspectivas valiosas para o campo da educação, cada uma enfatizando aspectos cruciais do processo de aprendizagem. Ausubel destaca a aprendizagem significativa ao conectar o novo conhecimento aos conceitos prévios dos alunos, fornecendo uma base sólida para a assimilação de informações. Por outro lado, Lipman introduz a Filosofia para Crianças, incentivando o pensamento crítico e reflexivo desde cedo, permitindo que as crianças explorem questões complexas e fundamentais. Ambas as abordagens realçam a importância da participação ativa dos estudantes no processo educacional e buscam criar ambientes de aprendizagem envolventes e significativos. Ao considerar essas teorias, os educadores têm a oportunidade de enriquecer suas práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais engajador e capacitando os alunos a se tornarem pensadores independentes e conscientes, preparados para enfrentar os desafios da vida com uma compreensão profunda e reflexiva.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BELTRAN, M. H. R. et al. *História da química e ensino: experimentos e atividades para sala de aula*. In: BELTRAN, M. H. R.; SAITO, F.; TRINDADE, L. S. P. (Ed.). *História da Ciência: tópicos atuais*. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação; DICEI, SEB. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

ELIAS, G. G. P. *MATTHEW LIPMAN E A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS*. 2005. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

LIPMAN, M. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LORIERI, M. A. *Filosofia: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

MATTHEWS, M. *História, filosofia e ensino de ciências: a tendência atual de reaproximação*. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 164-214, dez. 1995.

MOREIRA, M. A. Uma abordagem cognitivista ao Ensino de Física: a teoria da aprendizagem de David Ausubel como sistema de referência para organização do ensino de ciências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1983.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B.; VALADARES, C. Aprender a aprender. 1996.

PIAGET, J.; GARCIA, R. De Aristóteles à Mecânica do “Impetus”. In PIAGET, J.; GARCIA, R. Psicogênese e História das Ciências. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SANTOS, A. F.; OLIOSI, E. C. A importância do ensino de ciências da natureza integrado à história da ciência e à filosofia da ciência: uma abordagem contextual. Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade, p. 195-204, 2013.