

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**MÁRCIA HELENA DUARTE OLIVEIRA**

**Competência e habilidades: contraponto entre PCNs e a concepção de  
Educação para o Pensar de M. Lipman**

**São Paulo - SP**

**2010**

**MÁRCIA HELENA DUARTE OLIVEIRA**

**Competência e habilidades: contraponto entre PCNs e a concepção de  
Educação para o Pensar de M. Lipman**

Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do título de especialista em Fundamentos de uma Educação para o Pensar, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Orientador: Darcísio N. Muraro

**São Paulo**

**2010**

## **Agradecimentos**

Agradeço às minhas pequenas, Alice e Julia, que inconformadas ficaram sem a minha presença aos sábados, durante os dois anos deste curso.

Agradeço também ao Antonio Carlos, meu esposo, que se esforçou para suprir minha ausência junto às filhas, abrindo mão de fazer o que mais gosta nas tardes de sábado: tirar uma boa soneca!

Ao professor Darcísio, agradeço pela forma brilhante e hábil com a qual realizou a orientação deste trabalho: demonstrou-me o que significa ser competente na realização de uma tarefa.

Agradeço especialmente a Deus que possibilitou-me as condições para realização deste estudo e sem o qual nada seria possível.

## **ABREVIATURAS/SIGLAS**

CI: Comunidade de investigação

ENEM: Exame Nacional do ensino médio.

MEC: Ministério da Educação e Cultura

PCNs: Parâmetros curriculares nacionais

CBFC: Centro Brasileiro de filosofia para criança

SAEB: Sistema de avaliação de educação básica

LDB: Lei de diretrizes e bases

*Há metafísica bastante para não pensar em nada.*

*O que penso eu do mundo?*

*Sei lá o que penso do mundo!*

*Se eu adoecesse pensaria nisso.*

*Que idéia tenho eu das coisas?*

*Que opinião tenho eu sobre as causas e os efeitos?*

*Que tenho eu meditado sobre Deus e a alma?*

*E sobre a criação do mundo?*

*Não sei. Para mim, pensar nisso é fechar os olhos.*

*É não pensar.*

*É correr as cortinas da minha janela. (Mas ela não tem cortinas)*

Fernando Pessoa/Alberto Caieiro

## RESUMO

Este estudo tem como base a abordagem do ensino por competências presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental e o trabalho com as habilidades de pensamento que consta da proposta de Uma Educação para o Pensar de Mathew Lipman. O objetivo central é estabelecer pontos de concordância e ou divergência entre estas duas propostas. Para tal será realizada uma revisão teórico-bibliográfica no intuito de sistematizar os fundamentos teóricos destas, bem como suas implicações para o ensino. Atenção especial será dada ao significado dos termos habilidades de pensamento e competência, em torno dos quais estas propostas se estruturam.

**Palavras-chave:** habilidades de pensamento, competências, Parâmetros Curriculares, autonomia, pensamento de ordem superior

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	<b>8</b>
<i>Apresentação / origem do problema de investigação</i>	8
<i>Problema de pesquisa</i>	8
<i>Objetivos</i>	9
<i>Justificativa</i>	9
<i>Método</i>	10
<b>1.Marco Teórico</b>	<b>12</b>
<i>1.1 Pressupostos de uma educação para o pensar</i>	12
<i>1.1.1 Comunidade de investigação</i>	22
<i>1.1.2 Habilidades de pensamento</i>	27
<i>1.2 O Ensino por competências</i>	30
<i>1.2.1 A formação de competências</i>	34
<i>1.2.2 Competências e Habilidades: sinônimos?</i>	40
<i>1.3 Autonomia como objetivo da educação</i>	41
<b>Considerações finais</b>	<b>43</b>
<b>Referências bibliográficas</b>	<b>48</b>

## APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

Vários autores defendem que o sujeito que adquire a proficiência nas habilidades de pensar amplia suas possibilidades de desenvolvimento intelectual, pois, melhora sua capacidade de estabelecer relações e fazer distinções, definir e classificar, avaliar de forma objetiva e crítica informações, a lidar reflexivamente com a relação entre fatos e valores.

Sabe-se, contudo, que estas habilidades não se desenvolvem automaticamente ou aprendendo os conteúdos escolares, ou simplesmente por usar recursos modernos e variados em sala de aula. É necessária uma intervenção criteriosa e intencional por parte dos educadores para que as habilidades de raciocínio, de formação de conceitos, de investigação, interpretação/tradução sejam bem desenvolvidas, estimuladas e aperfeiçoadas, o que resulta, naturalmente, em melhores possibilidades de aprendizagem em geral.

Como professora de ensino fundamental, venho desenvolvendo minha prática pedagógica nesta perspectiva, objetivando o desenvolvimento da autonomia, intelectual e moral dos educandos. Para tal, busco metodologias que possibilitem a atuação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem.

Parte daí, o meu interesse em metodologias que visam o desenvolvimento das habilidades de pensamento. Busco, neste trabalho, explicitar o que há em comum entre os Fundamentos de uma Educação para o Pensar no que diz respeito ao trabalho com as habilidades de pensamento e a proposta de ensino por competências, que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I,

### **Problema**

Em que medida o ensino por competências, proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais se aproxima da concepção de habilidades de pensamento como componente da proposta de Educação para o Pensar de Mathew Lipman?

## **Objetivo geral**

Explicitar pontos de concordância e ou divergência entre a concepção de habilidades de pensamento que compõe os fundamentos de uma Educação para o Pensar e a proposta de ensino por competências, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

### **Objetivos específicos:**

- Caracterizar o que se tem denominado “Educação para o Pensar”.
- Levantar os fundamentos do ensino por competências presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, para o ensino fundamental I.
- Relacionar possíveis pontos coincidentes ou divergentes entre a concepção de habilidade de pensamento da Educação para o Pensar e as orientações para o ensino por competências, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
- Discutir a relação entre habilidades e competências e a relação destas com a aquisição de conhecimentos.
- Discutir a relação entre habilidades e autonomia de pensamento.

## **Justificativa**

Faz parte de todo discurso pedagógico citar, como objetivo de ensino, a formação de alunos autônomos, conscientes, reflexivos, participativos, cidadãos atuantes, etc. No entanto, ao observarmos o cotidiano escolar, nem sempre este discurso se legitima na prática. Constata-se, muitas vezes, um grande distanciamento entre o discurso pedagógico dos professores, em relação ao perfil dos alunos que desejam formar, e o perfil que está sendo realmente formado, a partir das experiências vividas no cotidiano escolar.

O avanço e a mudança dos conhecimentos no mundo contemporâneo são tão rápidos que se pode afirmar que o que se ensina hoje pode estar ultrapassado em um futuro bem próximo. Neste quadro, o aluno tem que aprender mais que conteúdos: tem que aprender as

habilidades necessárias para encontrar o que vai ser preciso saber, e, encontrando, ter habilidades para aprender o que precisa saber.

Desta forma, justifica-se o meu interesse em investigar e adotar práticas educativas que buscam o desenvolvimento das habilidades de pensamento. Tenho larga experiência no trabalho com o ensino fundamental I, e recursos como a resolução de problemas, jogos, etc. sempre tiveram lugar de destaque em minha prática por possibilitarem o desenvolvimento do raciocínio.

O mercado de trabalho exige profissionais ativos, com apurado raciocínio lógico, e valoriza aqueles que desenvolvem essa competência. Concursos públicos e vestibulares têm exigido esta habilidade dos candidatos. Desta forma, este trabalho poderá contribuir para a reflexão de professores que se preocupam em promover atividades que possibilite o desenvolvimento destas habilidades de pensamento.

## **Metodologia**

### **a) Abordagem Metodológica:**

Este trabalho configura-se como pesquisa qualitativa, por entender que o conhecimento não é isento das condições sócio-políticas do momento, de valores, de intenções e da história de vida do pesquisador, pois, este se vale de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar. Segundo Bradley (1993), na pesquisa qualitativa o pesquisador é um interpretador nato.

O tipo de pesquisa qualitativa que melhor atende aos objetivos aqui propostos é a teórico- bibliográfica.

### **b) Procedimentos Metodológicos:**

Com base nos objetivos desta pesquisa, esta se classifica como teórico-bibliográfica. Para ALMEIDA JÚNIOR (1989), a pesquisa teórico-bibliográfica pode ser caracterizada

como atividade de localização e consulta de fontes diversas de informações escrita, em geral, textos impressos - para coletar dados gerais e específicos a respeito de determinado assunto.

Possui as seguintes fases:

- Identificação de fontes seguras.
- Localização dessas fontes.
- Compilação das informações.

Durante a revisão bibliográfica, pretende-se levantar os pontos de concordância no que diz respeito ao trabalho com as habilidades de pensamento e competências que constam de duas propostas de ensino: Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental I e a Educação para o Pensar de Mathew Lipman (1995) e buscar referências teóricas que fundamentam este estudo, incluindo relações com a experiência pessoal de trabalho nesta área.

# 1. MARCO TEÓRICO

## 1.1 Pressupostos de uma Educação para o Pensar de Mathew Lipman

O século XX ficou marcado por inúmeras inquietações no campo da educação. A crítica diz respeito a um modelo educacional alicerçado na transmissão do conhecimento, o que suscitou e ainda suscita questionamentos de numerosos pensadores e investimento em propostas de ensino que possam ampliar as possibilidades dos alunos se libertarem do reducionismo conteudista, proporcionando-lhes orientações significativas, na busca de ideais e valores que os norteiem, de modo adequado, na vida.

A rapidez com que as informações são produzidas e repassadas exige de nós uma forma mais elaborada de apreensão. Os indivíduos desta sociedade em rápida transformação terão êxito e serão atuantes na medida em que conseguirem interagir autonomamente com as informações, relacioná-las com seus objetivos e delas extrair tudo aquilo que está implícito. A simples transmissão de informações produzidas ao longo da história já não basta. Cabe à Educação dar os instrumentos necessários para que, a partir do que já foi construído, as pessoas possam elaborar novos conhecimentos, desenvolver seu potencial criativo, enfrentar novos desafios, relacionar as informações e tirar suas próprias conclusões.

Esta concepção educacional propõe uma educação cujo propósito seja o de instigar o aluno a escolher e enfrentar seus desafios, incentivando-o a pensar com autonomia e que sustenta que o fortalecimento do pensar na criança deve ser a principal atividade das escolas e não somente uma conseqüência casual é fortemente defendida por Mathew Lipman<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Mathew Lipman nasceu na cidade de Vineland, no estado de Nova Jersey, Estados Unidos, em 1923. Em 1938 terminou o ensino secundário e por questões financeiras, somente em 1945 pode ingressar no curso de Filosofia. Em 1954 doutorou-se e assumiu a cadeira de professor de Filosofia na Universidade de Columbia. A partir de 1967 realizou suas primeiras experiências de ensino de Filosofia para Crianças, fundamentando-se nas idéias de John Dewey e Lev Vigotsky. Em 1972, foi convidado a dar aulas na Universidade de Montclair (Nova Jersey), onde desenvolveu uma proposta educacional; o programa de Filosofia para crianças e conheceu sua principal colaboradora, Ann Margareth Sharp, com quem fundou, em 1974, o Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC).

Como professor, Lipman se inquietou com as dificuldades apresentadas pelos alunos na leitura e compreensão de textos, com a forma pouco habilidosa e desinteressada destes ao se relacionarem com as disciplinas e com o baixo desempenho cognitivo alcançado por eles, o que, segundo ele, demonstrava a fragilidade no desenvolvimento das habilidades de raciocínio. Situação por ele relatada em entrevista:

Em 1969 eu era professor de filosofia na Universidade de Columbia, havia muita perturbação naquela Universidade. Muitos se questionavam se a educação das crianças era apropriada para prepará-las para entrar na faculdade. Eu pensei que talvez fosse bom ensinar as crianças um pouco de raciocínio, tal como a lógica que eu ensinava aos alunos do curso noturno da Universidade. Mas pensei: bem, ensinar lógica a elas, seria impor nas crianças mais uma disciplina árida e seca. Então deve certamente existir outra forma de ensiná-las a raciocinar de modo que elas não se desagradem tanto. (CBFC, 1999).

Esta inquietação resultou, no final dos anos 60, em uma proposta de educação por ele denominada “Educação para o Pensar”, constituindo um programa de Filosofia para crianças. O objetivo deste programa seria o de desenvolver dentro do contexto de sala de aula, as habilidades cognitivas. Adotou uma metodologia específica, a comunidade de investigação, para que o aluno pudesse pensar melhor, tanto nas ciências, enquanto áreas do conhecimento, como na busca de significados sociais, morais e culturais para suas vidas.

Lipman defende a necessidade de que as habilidades cognitivas sejam incitadas, contínua e sistematicamente, desde as séries iniciais. Ele declarou que o trabalho com habilidades não podia ser um ensino “árido e seco”, mas seria preciso alguma coisa que despertasse nas crianças um interesse significativo na sua relação com os conteúdos. A este respeito ele relata:

Conversei sobre o problema com alguém que me sugeriu: bem, por que você não escreve uma história? Aquilo me pareceu muito interessante, porque as crianças sempre param para ouvir histórias. Pensei: por que não escrever uma história com crianças aprendendo a raciocinar sozinhas, sem um professor lá para instruí-las? (CBFC, 1999).

Este programa, Filosofia para crianças, visa cultivar e desenvolver as habilidades de pensamento das crianças, mediante a investigação e discussão de temas filosóficos, a fim de que elas possam pensar por si mesmas. As idéias de Mathew Lipman (2002) relativas ao ensino de Filosofia apontam três aspectos importantes: que o aperfeiçoamento do pensar deve começar na infância e continuar por toda a vida, que a criança pode e deve ter acesso à Filosofia desde pequena, ainda nas primeiras séries do ensino fundamental, e por fim, que a

“reflexão filosófica” é o recurso privilegiado para o desenvolvimento do pensar bem, pois, preserva o *espírito inquisitivo*.

É importante destacar que o termo “pensar bem” é uma denominação do próprio Lipman. Ele faz referência a uma maneira de pensar que difere, qualitativamente, de outra. Para ele pensar bem é diferente de um pensar qualquer, trata-se de um pensamento de ordem superior, de um pensar complexo.

Ele se justifica dizendo que, embora o pensamento seja natural no ser humano, há formas de pensar que produzem resultados não muito seguros. Sua crença, é que crianças e jovens podem ser ensinados a “pensar bem”, a desenvolver e melhorar a forma de pensar, isto é, a pensar de modo autônomo, a “pensar por si mesmas”, a pensar de maneira reflexiva, crítica e cuidadosa. A um pensamento com estas características é o que ele denomina em alguns momentos de “pensamentos de ordem superior” e em outros de “pensamento complexo”.

Diversos autores fazem referências a esta forma especial de pensamento que trabalha a favor do conhecimento. Edgar Morin defende a necessidade da reforma do pensamento:

É preciso substituir um pensamento que isola e separa, por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjunto e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus* o que é tecido junto (MORIN, 2002, p.89).

Sobre o pensar Arendt, em seu livro *A vida do espírito*, diz:

Uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em fazer desabrochar sua essência – ela não é apenas sem sentido; ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos (Arendt, 1995, p.143).

Marilena Chauí, em convite à Filosofia (1994), escreve:

O pensamento é a consciência ou inteligência saindo de si (“passeando”) para ir colhendo, reunindo, recolhendo os dados oferecidos pela percepção, pela imaginação, pela memória, pela linguagem, e voltando a si, para considerá-los atentamente, colocá-los diante de si, observá-los intelectualmente, pesá-los, avaliá-los, retirando deles conclusões, formulando com eles idéias, conceitos, juízos, raciocínios, valores (Chauí, 1994, p.153).

Lipman pontua que diferentes estudiosos atribuem diferentes propriedades ao pensamento de ordem superior ou complexo, mas, o que todos parecem concordar é que este pensamento é conceitualmente rico, coerentemente organizado e persistentemente

investigativo. Estas três características- riqueza, coerência e curiosidade- podem ser consideradas marcas as quais o pensamento de ordem superior sempre inclui, embora, casualmente, possa carecer de alguma delas. Mas se o pensamento em questão se afasta de todas estas características, é discutível se este deve ser compreendido como de ordem superior. A esse respeito ele escreve:

O que constitui o ato de pensar? Para alguns especialistas, pensar bem é pensar de maneira precisa, consistente e coerente; para outros é pensar de modo ampliativo, imaginativo e criativo. Estes destacam o exemplo do bom pensar na Literatura; aqueles valorizam ocasiões do seu uso na história da ciência ou concebem-no como o emprego da metodologia científica. Alguns filósofos afirmam que ele incorpora a Lógica e a racionalidade; outros que ele incorpora a deliberação e o julgamento. Alguns educadores declaram que ele ajuda-nos a decidir sobre aquilo que devemos acreditar; outros sustentam que as decisões acerca de crenças não cabem em um contexto escolar e que o professor deveria ter como meta ajudar os estudantes a descobrir somente aquilo que eles têm evidência suficiente para sustentar (Lipman, 2001, p. 13).

Enfim, Lipman (2001, p.39) tece importantes considerações sobre o pensamento de ordem superior/complexo, conforme denominações por ele utilizadas, em tópicos que vale a pena serem citados aqui:

1. O pensamento de ordem superior ocorre sob a égide de duas idéias reguladoras- a verdade e o significado.

O processo de preservação da verdade é a inferência: inferir é habilidade de chegar à conclusão de algo desconhecido eliminando-se ou agrupando-se o que já conhece, é deduzir ou concluir algo, a partir do exame dos fatos e do uso de raciocínio, que envolve entre outras habilidades, a produção de bons juízos (cf. Lipman, 2001, p.39).

O processo de preservação do significado é a tradução: tradução é habilidade de interpretação do significado de um texto e a produção de um novo texto, mas, que exprima o texto original da forma mais exata possível. A interpretação de textos fundamenta-se nas habilidades formais do raciocínio (inferência, dedução, analogia) e nas habilidades de formação de conceitos (organização de conceitos para formar critérios, fazer julgamentos, elaborar explicações, etc.) (cf. Lipman, 2001, p.39).

2. O pensamento de ordem superior envolve o pensamento tanto crítico quanto criativo.

O pensamento crítico está ligado principalmente às habilidades de raciocínio, à capacidade de inferir logicamente conseqüências das reflexões elaboradas. E é por meio do raciocínio que ampliamos nosso conhecimento: considerando aquilo que já conhecemos podemos fazer outras descobertas afins. Através do julgamento crítico estas descobertas serão examinadas para obter maior garantia de validade e sustentadas por razões para que não se tornem vulneráveis. Razões são as normas ou os princípios que utilizamos para fazer nossos julgamentos e justificá-los. Portanto, o pensar crítico é bem fundamentado, estruturado e reforçado, não é vulnerável, pois faz uso da racionalidade (cf. Lipman, 2001, p.39).

O pensamento criativo supõe a elaboração de pressupostos de soluções de problemas levantados. Envolve, principalmente, habilidades de investigação (formulação de hipóteses, busca de comprovação e auto-correção). No processo do pensamento criativo, é a percepção e a apreciação do contexto como um todo que prepara o cenário para o desempenho cognitivo, envolvendo o julgamento criativo e o talento que é um tipo de habilidade e pode ser ativado por certos temas, ambientes e circunstancias favoráveis: representam a capacidade para realização de desempenhos cognitivos, orientados pelo contexto (cf. Lipman, 2001, p.39).

O pensamento de ordem superior representa a capacidade de elaborar soluções (pensamento criativo) e avaliá-las (pensamento crítico).

3. Não é por meio das habilidades cognitivas que o pensamento de ordem superior é aperfeiçoado, mas sim, que o pensamento de ordem superior é contexto no qual as habilidades cognitivas são aperfeiçoadas.

O pensamento de ordem superior supõe um pensar crítico, criativo, cuidadoso, o que requer a utilização coordenada e integrada de diferentes habilidades cognitivas. Quanto mais complexa for a nossa forma de pensar, mais processos mentais serão exercitados, mais habilidades cognitivas serão mobilizadas neste processo, acarretando o desenvolvimento destas e uma maior destreza ao utilizá-las (cf. Lipman, 2001, p.40).

4. Valores são questões de importância. Considerando que as pessoas geralmente expressam sentimentos intensos acerca destas questões, é aqui que o elemento afetivo entra no processo de pensamento. O raciocínio e os

sentimentos ou emoções não são hostis entre si; é tão provável que as emoções acentuem nosso raciocínio quanto possam obstruí-lo.

Valores são razões que justificam ou motivam nossas ações, tornando-as preferíveis a outras. Quando decidimos fazer algo estamos realizando uma escolha, manifestando nossas preferências por umas coisas em vez de outras. Evocamos certos motivos para justificar nossas decisões. Cada situação possui seu significado e qualidade específicos que orientam o direcionamento de nossas decisões (cf. Lipman, 2001, p.41).

Conforme podemos concluir, a partir das considerações acima, o pensamento crítico e o criativo constituem para Lipman, dois dos pilares da excelência cognitiva. Eles sustentam e reforçam um ao outro. Para explicitar esta relação ele cita a situação onde o pensador crítico inventa novas premissas e novos critérios, ou quando o pensador criativo dá uma nova orientação a um costume ou tradição artística. Se o aspecto crítico do pensar é o identificador e esclarecedor do que ocorre, o seu aspecto criativo é o que impulsiona para o novo, e, portanto, para as possibilidades de transformação.

O terceiro pilar do componente do pensamento de ordem superior relacionado por Lipman é o pensamento cuidadoso e pode ser compreendido como o ponto de equilíbrio entre o pensamento crítico e criativo.

Pensar mostrando cuidado significa pensar ética, afetiva, normativa e valorativamente e com participação ativa nas decisões da sociedade. O cuidado se manifesta no agir, na participação, na construção, na contribuição e no relacionamento com os outros. Capacita à criança distinguir entre o que é importante ou não, principalmente no que se refere aos aspectos morais que envolvem o que é certo e errado.

O pensamento cuidadoso é baseado na confiança de que a comunicação, o amor, a solidariedade, a criatividade, a partilha de ideais de beleza, a justiça e o bem, o sofrimento e a compaixão são importantes. Emprega e reconhece os valores e a afetividade.

As principais características do pensamento cuidadoso apontadas por Lipman são: o pensar valorativo, o pensar afetivo, o pensar normativo. Quando o pensar de ordem superior não contém avaliação e valoração, corre o risco de tratar os assuntos a si confiados,

descuidadamente, e isto significa que este pensar seria prejudicado na sua própria investigação.

Desta forma, podemos concluir que o pensamento de ordem superior inclui:

- Pensamento crítico: atitudes críticas e investigativas, comprometidas com a verdade e a razão;
- Pensamento criativo: atitudes criativas, comprometidas com o significado e com a transcendência, objetivando uma prática nova e original;
- Pensamento cuidadoso: atitude cuidadosa, comprometida com os valores que nos orientam em nossas ações.

Outra constatação importante é a de que o pensamento de ordem superior, a excelência cognitiva, envolve ainda, o ajuizamento e a argumentação, pois, ao sustentar convicções, é preciso estar ciente, simultaneamente, das razões e dos fundamentos sobre os quais elas se baseiam.

O pensamento complexo leva em consideração sua própria metodologia, seus próprios procedimentos, sua própria perspectiva e ponto de vista. Ele inclui pensar sobre seus procedimentos ao mesmo tempo em que pensa sobre seu tema principal (Lipman, 2001, p.42).

Lipman (2001, p.29) supõe que existam dois paradigmas profundamente diferentes da prática educativa – o paradigma padrão da prática normal e o paradigma reflexivo da prática crítica e relaciona alguns pontos que mostram a divergência entre eles.

No paradigma padrão a educação se estrutura na lógica da transmissão/assimilação: o professor conhece, sabe, domina o saber sistematizado, e o aluno não sabe nada e, portanto, deve aprender absorvendo os ensinamentos. O conhecimento é definido, a priori por grupos de especialistas e organizados em disciplinas, referem-se ao mundo, e o conhecimento a respeito do mundo é inequívoco, explicável e não ambíguo. A ênfase é na memorização dos conhecimentos. Também compete ao professor avaliar o resultado da aprendizagem.

O paradigma reflexivo propõe romper com esta lógica da transmissão/assimilação. Não se trata de transmitir conhecimentos- embora isso seja incluído no processo- mas, sobretudo, de desenvolver a capacidade de compreensão, de usar a razão e ser criterioso para realizar julgamentos. Aprende fazendo, refletindo e sistematizando juntos através do diálogo.

A aprendizagem é resultado de investigação onde o professor desempenha o papel de orientador e facilitador. De acordo com a análise de Lipman, o enfoque do processo educativo não é a aquisição de informações mas sim *na percepção das relações contidas nos temas investigados*: aluno é convidado a pensar sobre o mundo *quando o conhecimento a seu respeito se revela ambíguo, equívoco e inexplicável* as disciplinas são consideradas incompletas e sua relação com os temas *problemático*.

A partir destas considerações podemos verificar que o Programa de Filosofia para Crianças está inserido no paradigma reflexivo da prática crítica que vem propor a superação do paradigma padrão da prática normal. Para Lipman, as escolas devem repensar a educação numa perspectiva diferente do modelo tradicional de ensino, em que o aluno é visto como um depósito de informações, para tanto, ela deve reestruturar o currículo de maneira a transformar o paradigma padrão da prática educativa normal em um paradigma reflexivo capaz de estimular a formação de pessoas que pensam melhor, críticas, investigativas e com mais autonomia.

Desta forma, as transformações educacionais, cujo objetivo for o “pensar bem”, devem mudar o foco do aprender (educação como transmissão de conhecimentos socialmente acumulados) para o pensar (educação como investigação).

Lipman afirma que o caminho mais apropriado, não o único para uma educação adequada é a Filosofia, pois, o espírito aberto, crítico e rigor lógico característico desta disciplina facilitam o aprendizado e o desenvolvimento das habilidades cognitivas que segundo ele são: habilidades de raciocínio, tradução, formação de conceitos e investigação.

Esse aperfeiçoamento do pensar deve começar desde a educação infantil, primeira fase da educação básica. E continuar por toda a vida. Uma coisa é afirmar que um pensamento de qualidade é necessário nas escolas; outra é fornecer um currículo e pedagogias capazes de trazer a tona este resultado. Inúmeros estudos foram produzidos procurando demonstrar como os alunos pensam, como os professores ensinam, como empresários debatem suas idéias, e como cientistas preparam suas experiências; mas poucos destes estudos fornecem um quadro claro de como professores devem ensinar a fim de que consigam com que as crianças pensem melhor- isto é, da maneira como deveriam (Lipman, 2001, p46.).

Enfim, o que este pensador defende é a necessidade de incentivar o (a) aluno (a) a pensar com coerência frente as mais diversas situações. Para ele fazer com que os (as) alunos

(as) filosofem é um bom caminho para desenvolver o pensamento de ordem superior, embora, várias outras disciplinas possam trabalhar neste sentido, propiciando debates e reflexões.

Nas idéias de Lipman está presente a proposta de desenvolvimento das habilidades básicas de pensamento que, segundo ele já se encontram nas crianças, mas que devem ser cultivadas na direção de sua otimização. O que ele denomina de habilidades de pensamento é um conjunto de atividades mentais que serve ao pensamento crítico, criativo e cuidadoso: serve ao pensar bem, serve ao pensamento de ordem superior.

O pensamento de ordem superior exige o emprego de critérios e boas razões, profundidade, abrangência de compreensão quanto ao contexto a que se refere, exige rigor, pede auto correção, exige se ver e se acompanhar no seu próprio processar-se, convida a dar-se conta da complexidade das relações que identifica ou que estabelece, exige ser reflexivo. Sua realização supõe, portanto, a utilização coordenada e integrada das habilidades de pensamento.

As habilidades de pensamento, ou habilidades cognitivas, são reunidas em quatro grupos por Lipman: aquelas relacionadas com o processo de investigação, as que dizem respeito aos processos de raciocínio, as que se referem à organização de informações e aquelas que se ocupam da tradução. Ele esclarece que estas não são as únicas, mas, as mais relevantes para os objetivos educacionais:

Existem muitos tipos de habilidades e muitos tipos de comportamentos que se assemelham às habilidades. Além disto, há muitas maneiras de ordenar ou classificar, entre as quais somente algumas são pertinentes aqui (Lipman, 2001, p.57).

É importante ressaltar, também, que o autor não sugere o ensino das habilidades cognitivas, mas sim, o desenvolvimento das mesmas, tal como no pensar de ordem superior:

A educação não é, portanto, uma questão de aquisição de habilidades cognitivas, mas de fortalecimento e aperfeiçoamento de habilidades. Em outras palavras, as crianças estão naturalmente inclinadas a adquirir as habilidades cognitivas, do mesmo modo que adquirem naturalmente a linguagem, e a educação é necessária para fortalecer este processo (Lipman, 2001, p.65).

Habilidades como ler, escrever, calcular, aprendidas na primeira fase do ensino fundamental, são consideradas pelo autor como básicas no que se refere ao desenvolvimento educativo subsequente, e mega-habilidades, por envolverem processos mentais extremamente

complexos. Ele salienta que a aquisição destas habilidades não implica automaticamente no aumento e melhoria das mesmas, sendo preciso que estas sejam cultivadas efetivamente até chegarem às habilidades de ordem superior.

As habilidades de pensamento são necessárias e muito úteis no dia a dia de todos nós. Contudo, faz-se necessário que elas sejam competentemente utilizadas. Exercitar as habilidades cognitivas, em parceria com o outro, colega e/ou professor, instrumentaliza o aluno, ampliando sua competência no pensar e o livra da necessidade de buscar respostas prontas, impessoais e sem significado.

Na proposta deste filósofo, o contexto da sala de aula, junto a um professor comprometido com a educação para o pensar, é o melhor lugar para desenvolver e estimular as habilidades de pensamento. E a melhor forma de organização para tal é a Comunidade de Investigação. Em suas palavras, podemos perceber a força que ele atribui à metodologia “Comunidade de Investigação”:

Fazer com que os alunos filosofem é um exemplo de como o pensamento de ordem superior pode ser estimulado em uma sala de aula, fazendo uso da comunidade de investigação. Mas, apesar da Filosofia poder ser um caso de paradigma, não é necessário empregar a Filosofia para promover o pensamento de ordem superior. Em cada disciplina, a abordagem da comunidade de investigação pode ser utilizada a fim de provocar o debate e a reflexão acerca do tema da disciplina. Além disto, uma metodologia de pensamento crítico pode ser usada enquanto uma estrutura para que o conteúdo da disciplina se faça presente na discussão (Lipman, 2001, p.38).

Diante desta afirmação, podemos concluir que a Comunidade de Investigação é o centro da proposta educacional de Lipman. Para viabilizá-la, portanto, se faz necessário reorganizar o funcionamento da sala de aula para adotar uma metodologia de dinâmica de grupo, centrada no diálogo entre os participantes.

Nesta forma de organização os alunos são incentivados a expressar suas opiniões e justificá-las, a elaborar questões a partir das idéias dos colegas, a fornecer razões para suas afirmações, a fazer inferências sobre afirmações e identificar suposições subjacentes. O autor acredita que aos poucos eles vão incorporando os procedimentos da comunidade de investigação, num clima de liberdade, imaginação e criatividade. Clima este que propicia, segundo Lipman, o desenvolvimento das habilidades de pensamento e a possibilidade de ir além de seus próprios conhecimentos.

Na Comunidade de Investigação os alunos descobrem que a aprendizagem acontece também no grupo e que podem utilizar experiências dos colegas e beneficiar-se delas. Uma educação investigativa ou que prepara para a investigação atende a exigência do preparo de alunos como membros questionadores de uma sociedade que questiona.

### **1.1.2 A Comunidade de Investigação**

O principal objetivo da proposta de Educação para o Pensar de Mathew Lipman é contribuir para o desenvolvimento do pensamento das pessoas, desde a infância. Para atingir esta meta, ele propõe uma prática educativa centrada no paradigma reflexivo, e uma metodologia centrada no diálogo: a Comunidade de Investigação.

A Comunidade de Investigação tem um grande peso na proposta de Lipman e implica em modificações substanciais no funcionamento das salas de aula. Ele acredita que se adotada por todas as disciplinas curriculares, implicará em novos rumos para a prática escolar. Dada a importância a ela atribuída, pelo autor, convém investigá-la com atenção especial, a fim de compreender suas implicações pedagógicas e políticas no processo do desenvolvimento do pensar de ordem superior.

O termo “Comunidade de Investigação”, segundo Lipman, foi inicialmente utilizado por Charles Sanders Peirce para se referir, de forma restrita, aos profissionais da investigação científica, considerados como formando uma comunidade por se dedicarem à utilização de procedimentos semelhantes com os mesmos objetivos.

Desde então, o sentido deste termo foi sendo ampliado e passou a se referir a qualquer tipo de investigação, científica ou não. Lipman recorre a este termo para denominar a metodologia por ele utilizada em sala de aula, visando desenvolver o pensamento de ordem superior e as habilidades de pensamento.

Ao refletir sobre os termos “comunidade” e “investigação” Lipman (2001, p.331) reconhece que é surpreendente que estes dois termos sejam usados em conjunto, pois, pode a princípio, remeter a idéias antagônicas. Ele destaca que a investigação é geralmente social ou

pública em sua natureza, e está, portanto, fundamentada na comunidade, o que não significa que toda comunidade esteja fundamentada na investigação. Esta é caracterizada pela prática em comum, podendo estar estabilizada e ligada a tradições e não ser necessariamente crítica.

Ao adotar a Comunidade de Investigação como seu paradigma educacional este autor desloca o cerne da prática educativa do objeto de estudo para o método de questionamento e investigação. Assim ele se justifica e reafirma sua opção:

A educação deve almejar produzir indivíduos racionais, imparciais e criativos. Existem muitos que fazem objeções a esta meta, alegando que desta maneira se enfatiza o método à custa do conteúdo - exagera-se a importância de como aprendemos e subestima-se a importância daquilo que precisamos saber. Acredito que aqueles que levantam esta objeção estão equivocados. É verdade que podemos ser instruídos sem sermos racionais, imparciais ou criativos; podemos ser sóbrios e pedantemente ignorantes. Não é incomum encontrarmos pessoas que são cultas, mas, têm um raciocínio limitado e carecem da capacidade de julgamento. Mas não sou capaz de imaginar nenhum racional que não tenha adquirido a quantidade de conteúdos que uma pessoa racional necessita ter. Se saber pouco é ser imprudente, uma pessoa prudente sem dúvida evitará saber pouco. Não vejo nenhum motivo, portanto, para alterar meu ponto de vista de que as escolas devem almejar basicamente a produção de pessoas que podem raciocinar bem, que possuam um bom julgamento e que estejam dispostas a pensar de novas maneiras (Lipman, 2001, p. 141).

Para ele o pensar em comunidade é uma forma de discutir os pressupostos epistemológicos, isto é, ao explicar como ocorre o conhecimento propõe uma forma de produzir conhecimento, o conhecimento se dá em comunidade e é por ela justificado. A Comunidade de Investigação é para ele fundamental no processo educativo, é o contexto social no qual é gerado o Pensamento de Ordem Superior. O autor relaciona as principais características da Comunidade de Investigação, a saber:

Em primeiro lugar, acredito que é necessário percebermos que a Comunidade de Investigação não é algo sem objetivos. É um processo que objetiva obter um produto a partir de algum tipo de determinação ou julgamento, não importando o quanto isso possa parecer parcial ou experimental. Em segundo lugar, o processo possui sentido de direção; movimenta-se para onde o argumento conduz. Em terceiro, o processo não é meramente uma conversação ou discussão; é dialógico. Isto significa que possui uma estrutura. Do mesmo modo que o debate parlamentar é orientado por normas parlamentares de ordem, também a investigação possui suas normas de procedimento cuja natureza, na sua maior parte, é lógica. Em quarto lugar, precisamos considerar um pouco mais atentamente como a criatividade e a racionalidade se aplicam à comunidade de investigação. E finalmente, há a questão de utilizar a comunidade de investigação para operacionalizar e implementar as definições do pensar crítico e criativo (Lipman, 2001, p.332).

Para melhor compreender como se configura a Comunidade de Investigação, faz-se necessário especificar cada uma destas características, mesmo que de forma sucinta.

No contexto de uma Comunidade de Investigação, tal como defendida por este autor em concordância com Justus Bucheler, o produto obtido no processo não assume necessariamente a forma de uma conclusão positiva. É uma elaboração intelectual ou um discernimento, pode ser uma enumeração de perspectivas possíveis, ou uma definição mais abrangente de um problema, ou o desenvolvimento de uma percepção mais compreensiva. Segundo ele as crianças não buscam insistentemente por respostas ou conclusões, tal como fazem os adultos.

Na elaboração deste “produto” a Comunidade de Investigação segue o argumento para onde este conduzir, pois, orienta-se através do diálogo e este é disciplinado pela lógica, metodologia da investigação. As ações que são feitas a fim de seguir o argumento são atos lógicos. Cada argumento lançado à comunidade evoca um contra argumento que, segundo o autor, se impulsiona a si mesmo além do outro e impulsiona o outro além de si mesmo. Assim, Lipman, (2001, p.342) explica esta questão:

Á medida que a Comunidade de Investigação prossegue em suas deliberações, cada ato gera novas exigências. A descoberta de um fragmento de prova lança luz sobre a natureza da prova adicional que passa a ser agora necessária. A conclusão de uma afirmação torna necessário que se descubram as razões para aquela afirmação. A realização de uma inferência estimula os participantes a examinar aquilo que estava sendo suposto ou desprezado e que conduziu à escolha daquela inferência específica. A controvérsia em relação ao fato de que várias coisas são exigências diferentes faz com que seja levantada a questão de como é possível diferenciá-las. Cada movimento desencadeia uma seqüência de movimentos contrários ou confirmatórios. Na medida em que as questões secundárias são resolvidas, o sentido de direção da Comunidade é confirmado e esclarecido, e a investigação prossegue com vigor renovado (Lipman, 2001, p.).

Na estruturação da CI, o diálogo, guiado pelas regras da lógica (coerência, não-contradição), se destaca como instrumento da investigação. Entretanto, é importante esclarecer que não se trata de uma simples conversação entre os alunos, ou a simples confrontação de opiniões, mas acima de tudo é a objetivação de um diálogo crítico e criativo, democrático e cooperativo, instigador e investigativo, auto-corretivo e ordenado. Para melhor compreender esta diferença, aqui estabelecida, o autor usa de analogias abaixo expostas:

No confronto entre a conversa e o diálogo, uma das coisas que chama a atenção é a maneira como a conversa almeja o equilíbrio, ao passo que o diálogo almeja o desequilíbrio. Na conversa, primeiro uma pessoa predomina e depois a outra; há reciprocidade, porém sabe-se que não existirão avanços. Uma conversa movimenta-se como uma gangorra entre os protagonistas, porém a conversa em si não se movimenta. No diálogo, por outro lado, o desequilíbrio é provocado a fim de forçar um movimento progressivo. É inevitável a analogia que podemos fazer com uma caminhada, onde nos movimentamos para frente através de constantemente nos desequilibrarmos. Cada passo adiante possibilita um passo para frente; no diálogo, cada argumento evoca um contra-argumento (...). Uma conversa é uma troca de

sentimentos, pensamentos, informações, interpretações. Um diálogo é um exame, uma investigação, um questionamento. (Lipman, 2001, p. 336).

Afirma Lipman, que, se a característica fundamental da conversa é o acentuado tom pessoal e a busca do equilíbrio, o diálogo almeja o desequilíbrio e a ênfase da conversação se desloca do tom pessoal para a busca de fio lógico que garanta a coerência das afirmações, a utilização de critérios e a manutenção do foco no tema em pauta provocando um movimento progressivo.

O envolvimento num diálogo é uma questão complexa e necessita dispor de habilidades para coordenar uma grande variedade de estratégias de pensamento, requer descentrar para lidar com as opiniões alheias racionalmente e com cuidado. Há uma dimensão ética que se traduz na conversa igualitária e na auto-correção: os procedimentos do diálogo incluem ouvir cuidadosamente o outro e esperar a vez de falar, construir a partir das idéias dos colegas, modificarem pensamentos ao interagir com o que outros dizem. Lipman se fundamenta na estreita relação que Dewey constrói entre educação e democracia como se pode constatar nesta declaração:

O caso em questão é o pensar crítico. Questioná-lo quanto ao seu valor é provocar este tipo de resposta: O pensar crítico melhora a capacidade de raciocínio e a democracia requer cidadãos raciocinantes, portanto, o pensar crítico é um meio necessário se nossa meta for uma sociedade democrática (...) (Lipman, 2001, p.354).

Para Lipman a CI é a interseção embrionária da democracia e da educação. Representa a dimensão social da prática democrática, pois, tanto prepara o caminho para implantação extensiva desta prática como é simbólica dos potenciais que podem transformá-la. Envolve ainda a dimensão cognitiva da prática democrática que é desenvolvida através do processo investigativo; a transição da deliberação ao julgamento e do julgamento à ação.

Uma educação investigativa ou que prepara para a investigação, tem grandes possibilidades de formar sujeitos questionadores. A CI se constitui como modelo eficaz deste processo educacional: os alunos são estimulados a expressar suas opiniões, a elaborar questões a partir das idéias dos colegas, a desafiar-se entre si para fornecer razões para suas idéias, a ajudar-se mutuamente ao fazer inferências sobre o que foi afirmado e a buscar identificar as suposições subjacentes.

A crença do autor é que aos poucos os alunos vão incorporando os procedimentos da CI num clima de liberdade, imaginação e criatividade. Este ambiente contribui para o

desenvolvimento das habilidades de pensamento o que possibilita extrapolar seus próprios conhecimentos. Propicia atitudes democráticas pela construção de visão e conceitos sobre o mundo, que muitas vezes a educação formal, por meio das disciplinas, não consegue alcançar. Oportuniza o entendimento e o convívio com diferenças e com situações problemáticas do mundo. Ensina a avaliar as próprias idéias e ações. Conclui que:

Se a educação é para preparar alunos a viver como membros questionadores de uma sociedade que se questiona, então, esta educação deve ser uma educação enquanto investigação, assim como uma educação para a investigação. Isto implica na conversão de cada sala de aula em uma comunidade deliberativa e de questionamento – não requer desembolsar imensas somas de dinheiro (Lipman, 2001, p.356).

Assim, Lipman acredita que o ambiente conceitualmente rico da CI cria um ambiente adequado para o desenvolvimento das habilidades intelectuais, e os alunos reconhecendo e assumindo seus papéis como aprendizes cognitivos vão ampliando suas habilidades de pensamento. Segundo ele, essas habilidades ajudam as crianças a escutarem, estudarem, aprenderem e a se expressarem de forma mais eficiente contribuindo para um melhor desempenho em todas as áreas acadêmicas. E acrescenta:

A integração das habilidades de pensar em cada um dos aspectos do currículo aguçaria a capacidade de as crianças fazerem conexões e estabelecerem distinções, definirem e classificarem, avaliarem objetivamente e criticamente informações factuais, lidarem reflexivamente com a relação entre fatos e valores e diferenciarem suas crenças e aquilo que é verdade da sua compreensão do que é logicamente possível (Lipman, 1997, p.35).

Para Lipman (cf.2001, p.344) podemos nos envolver em uma disciplina do mesmo modo como podemos nos envolver em uma cultura. Lembra que a disciplina é uma linguagem (ou uma maneira de utilizar a linguagem), em certo sentido é uma cultura. Uma educação plena e reflexiva é capaz de tratar cada disciplina como uma linguagem e de pensar fluentemente nesta linguagem.

Destaca que aprender a pensar em uma disciplina como História é aprender a pensar como os historiadores pensam e pensar como eles. O pensar em uma disciplina significa penetrar através da superfície exterior desta e participar ativamente do processo cognitivo de sua matéria de estudo: fazendo conexões, questionando, definindo, classificando, avaliando, criticando, etc. Os alunos devem ser estimulados a pensar de forma crítica e criativa em cada uma das disciplinas do currículo e ao fazê-lo as habilidades de pensamento vão sendo requeridas, exercitadas e ampliadas.

Portanto, pode-se concluir, a partir de suas afirmações, que cada disciplina possui suas especificidades e desvendá-las é aprender a pensar nesta disciplina. Uma educação plena e reflexiva é capaz de tratar cada disciplina como uma linguagem e de pensar fluentemente nesta linguagem.

Para finalizar, é importante destacar como a ética é concebida na CI. A referência ética de Lipman não se assemelha à ética normativa de base cristã, pautada pela obediência, pelas orientações da teologia. A atitude assumida como correta é resultado do debate na CI e não predeterminada a priori por crenças ou princípios religiosos.

Para o autor a ética discutida no âmbito da Filosofia deve se concentrar mais no sentido de familiarizar o estudante com a prática da investigação moral do que no esforço para inculcar regras ou princípios morais. Enfatiza o método da investigação mais que as regras morais de um grupo de indivíduos.

Outra postura de relevância é em relação ao caráter utilitário da ética. O referencial para a valoração ou aceitação do valor ético é a defesa do próprio interesse individual em correspondência com a dimensão social. A ação individual é influenciada pelo interesse coletivo explicitando a relação entre o coletivo e o individual.

Desta forma, a ação é considerada boa quando for a adequada para o maior número de pessoas, é determinado pela CI, representa sua identidade. O contexto conduz à reflexão da valorização moral e das regras que devem ser seguidas com fim nos objetivos ao qual a ação se destina.

### **1.1.2 Habilidades de Pensamento**

Existem muitos tipos de habilidades de pensamento e muitos tipos de comportamento que se assemelham às habilidades. Lipman reconhece que o termo "*habilidades de pensamento*" é genérico, vago e cobre uma área muito vasta de ação, pois "*qualquer coisa feita habilmente pode-se dizer que envolve pensamento*".

Na visão de Lipman, o fato de muitos alunos universitários apresentarem dificuldade de leitura, interpretação, pensar abstratamente, pensar criticamente, extrair significados, ter

visão de totalidade, etc., no seu processo formativo, decorrem da situação de não terem desenvolvido nos anos iniciais da escolaridade as habilidades de pensamento.

No contexto de uma Educação para o Pensar as habilidades de pensamento podem ser definidas como ferramentas que, ao serem utilizadas, possibilitam às crianças um pensar cuidadoso, crítico e criativo. Tal como no pensar de ordem superior, Lipman não sugere o ensino das habilidades cognitivas, mas sim, o desenvolvimento das mesmas para que as crianças possam pensar melhor e acrescenta que ao longo da vida a diferença se dá muito mais em grau do que em espécie:

A educação não é, portanto, uma questão de aquisição de habilidades cognitivas, mas de fortalecimento e aperfeiçoamento de habilidades. Em outras palavras, as crianças estão naturalmente inclinadas a adquirir habilidades cognitivas do mesmo modo como adquirem também a linguagem, e a educação é necessária para fortalecer esse processo (Lipman, 2001, p.65).

O uso das habilidades, no contexto escolar, não acontece isoladamente, ao contrário, é um trabalho integrado cujo objetivo final é dar consistência ao processo reflexivo do pensar bem. Aqui, para efeito didático, serão abordadas separadamente, a fim de se obter uma visão mais detalhada de cada um dos grupos propostos por Lipman, ressaltando que há muitas outras maneiras de ordenar ou classificar estas habilidades.

Lipman (2001, P.72) nos apresenta quatro áreas de habilidades cognitivas que considera essenciais para fazer investigação no ambiente escolar, visando a excelência ao pensar.

**1º grupo: Habilidades de investigação:** Investigação, para Lipman (2001, p. 65) é uma “*prática auto-corretiva*” onde um tema é investigado com o objetivo de descobrir ou inventar maneiras de lidar com aquilo que é problemático. Indica pesquisa, apreciação ou análise de uma situação-problema, buscando formas alternativas, diversificadas e mais bem elaboradas para chegar numa solução. Para investigar, é preciso observar, indagar, explorar, rever, construir hipóteses e partir em busca de soluções alicerçadas numa prática auto-corretiva, que possibilita à criança verificar a consistência da sua descoberta e ao mesmo tempo revisar sua alegação em prol de novas argumentações. Os produtos da investigação são os argumentos.

Habilidades como: saber formular hipóteses, buscar comprovações, buscar de autocorreção, fazer associações, identificar causas e conseqüências, meios e fins são exemplos de habilidades necessárias para ter competência em um processo de investigação (cf. Lipman, 2001, p.66).

**2º grupo: Habilidades de raciocínio:** Raciocínio é um processo pelo qual nós conseguimos obter novas informações a partir de certas informações que já temos e a partir de certas relações que estabelecemos entre estas informações. Severino (2000, p.192) escreve:

O raciocínio consiste em obter um novo conhecimento a partir de um antigo, é a passagem de um conhecimento para outro. Portanto, mostra a fecundidade do pensamento humano. Comporta sempre duas fases: a primeira, em que se tem algum conhecimento, e a segunda, em que se adquire outro conhecimento (Severino, 2002, p.192).

Este processo exige algumas habilidades como: ser capaz de produzir bons juízos, inferir, identificar ou produzir pressupostos subjacentes.

**3º grupo: Habilidades de formação de conceitos:** A formação de conceitos implica na organização de informações para grupos relacionais e, então, analisar e esclarecê-los para facilitar sua utilização na compreensão e no julgamento. O pensamento conceitual envolve relacionar conceitos entre si a fim de formar princípios, critérios, argumentos, explicações, etc.

Um conceito é uma construção de nosso pensamento na qual coisas, fatos, situações são descritos, são “entendidos” nas características e nas relações necessárias que os compõem permitindo-nos uma compreensão da natureza dos mesmos.

Pensar na verdade, é articular idéias ou conceitos. Isso significa dizer que pensar é estabelecer relações entre idéias: reproduzindo relações já existentes, ou criando novas relações. Para pensar, precisamos dos seus ingredientes básicos que são os conceitos, as idéias, para que as articulemos. Uma das principais tarefas da educação de crianças e jovens é esta: a de auxiliá-los a formar muitos e variados conceitos em suas mentes. Uma mente pobre de conceitos tem poucas chances de articular compreensão significativa e rica a respeito da realidade existente e a respeito de qualquer realidade desejável.

**4º grupo: Habilidades de tradução:** Implica na transmissão de significados de uma língua ou esquema simbólico, ou modalidade de sentido, para outra, mantendo-os intactos. A interpretação se faz necessária quando os significados traduzidos não são capazes de fazer um sentido adequado no novo contexto no qual foram colocados. Conseqüentemente, o raciocínio preserva a verdade e a tradução preserva o significado.

Podemos constatar, após a abordagem destas habilidades cognitivas, o quanto elas são necessárias, e o quanto são utilizadas no dia a dia de todos nós. Entretanto, o autor destaca que é de pouca validade treinar as crianças em uma ou em outra habilidade. O que deve ser melhorado é o nível de todo o processo de raciocínio; todas as habilidades e a maneira de sincronizá-las.

Alerta, também, que a educação é mais que apenas o desenvolvimento de habilidades. Estas devem ser ensinadas em um contexto humanístico para evitar que sejam mal empregadas:

(...) podemos adquirir uma habilidade, mas, podemos empregá-la mal. Podemos, por exemplo, aprender a usar uma faca habilidosamente e, então, passarmos a utilizá-la anti-socialmente. Quando os cirurgiões a mesma habilidade, adquirem-na no contexto da disciplina da medicina, e considerando que toda esta disciplina está comprometida com a cura, aprendem, simultaneamente, que suas habilidades jamais devem ser utilizadas de maneira desumana (Lipman, 2001, p.50).

Embora aceite que as habilidades de pensamento possam ser desenvolvidas em diversas disciplinas, enfatiza que a Filosofia é a mais adequada, pois, é comprometida com o fomento da investigação humanística em relação aos conceitos. Para ele a Filosofia é o caminho, pois, proporciona em si mesma, o exercício necessário ao desenvolvimento das habilidades que irão conferir ao pensamento, o objetivo que ela intenciona: o Pensar de Ordem Superior.

## **1.2 O ensino por competência**

Perrenoud (1999), considera que competência em educação é a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos como saberes, habilidades e informações para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.

Lino Macedo (1999), esclarece que competência é mais do que um conhecimento; ela pode ser explicada como um saber que se traduz na tomada de decisões, na capacidade de avaliar e julgar.

Nilson Machado (2002) destaca que a idéia de competências tem três ingredientes básicos. Primeiro: relaciona-se diretamente à idéia de pessoa. Você não pode dizer que um computador é competente; competente é o seu usuário, uma pessoa. Segundo: a competência vincula-se à idéia de mobilização, ou seja, a capacidade de se mobilizar o que se sabe para realizar o que se busca. Terceiro: é um saber em ação, aliás, da má compreensão deste aspecto vem outra crítica, a de competência como mero saber fazer algo. Agir é mais do que fazer.

No Dicionário Aurélio verifica-se: Competência: "qualidades de quem é capaz de apreciar e resolver certos assuntos". Ela significa ainda habilidade, aptidão, idoneidade. Competente é aquele que julga, avalia e pondera; acha a solução e decide, depois de examinar e discutir determinada situação, de forma conveniente e adequada. É ainda quem tem capacidade resultante de conhecimentos adquiridos.

De acordo com os PCNs a competência diz respeito ao processo de ativar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Por isso não se pode falar de competência sem lhe associar algum grau de autonomia em relação ao uso do saber.

Como se pode notar, a noção de competência aparece quase sempre associada a verbos: saber agir, mobilizar recursos, julgar, saberes múltiplos e complexos, tomar decisões, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica, etc.

Em sua origem, a noção de competência está vinculada a um modelo de gestão da força de trabalho, portanto voltada para os interesses do setor produtivo. Com o tempo passou a orientar idéias e políticas educacionais. Esta constatação é assim elaborada por Perrenoud:

A explicação mais evidente consiste em invocar uma espécie de contágio: como o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sobre o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado, como gestão de recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho (PERRENOUD, 2010, p.12).

Contudo, este autor enfatiza que esta migração de idéias de um setor para outro não é assim tão simples e não basta para explicar o uso crescente deste termo no âmbito da escola obrigatória. Destaca também que as universidades não incentivam esta reformulação dos programas de ensino em termos de competências, ao contrário, é de lá que surgem as maiores críticas, pois, acreditam que esta opção pode desviar a escola obrigatória da transmissão intensiva e crítica do conhecimento. E completa: “*mesmo quando formam competências a universidade tem o pudor de não designá-las e preferem enfatizar o saber erudito, teórico e metodológico*”. E prosseguindo em sua análise faz a seguinte constatação:

E então, o que está ocorrendo? Absolutamente nada de novo: uma linguagem mais moderna, a atual problemática das competências está reanimando um debate tão antigo como a escola, que opõe os defensores de uma cultura gratuita e os partidários do utilitarismo, seja este de esquerda ou de direita (PERRENOUD, 2010, p.13).

O que este autor constata é que neste debate se confrontam os defensores de que a escola serve para aprender “coisas diretamente úteis à vida” e aqueles que defendem uma visão mais ampla de escolaridade. Há os que querem transmitir a cultura e os conhecimentos por si e os que querem ligá-los muito rapidamente a práticas sociais. Esta tensão entre grupos conservadores e inovadores, defensores da elite ou da democracia, sempre fez parte da vida da escola:

Os movimentos da escola nova e pedagogia ativa (por exemplo, o grupo Francês de Educação Nova, 1996) juntam-se ao mundo do trabalho na defesa de uma escolaridade que permita a apreensão da realidade. Apesar das diferenças ideológicas, eles estão unidos por uma tese: para que serve ir à escola, se não se adquire nela os meios para agir no e sobre o mundo? Esta insólita aliança para aí: enquanto há aqueles que falam na necessidade de adaptação à concorrência econômica e à modernidade do aparelho de produção, outros falam em autonomia e democracia (Perrenoud, 2009, p.14).

Prosseguindo em seu raciocínio, Perrenoud, argumenta que o interesse da escola pelas competências não se justifica apenas por uma relação de dependência em relação à política econômica, mas, que há uma coincidência de crenças: *um movimento a partir de dentro* e um *apelo de fora*, que se nutrem de uma forma de dúvida sobre a capacidade da escola em formar pessoas aptas a *agirem no e sobre o mundo*.

Desde a segunda metade do século XX, o termo competência vem sendo utilizado e o significado a ele atribuído é elaborado e re-elaborado segundo interesses e aspirações dos segmentos que dele faz uso. Atualmente, diversos países, têm incluído o ensino por competências em suas reformas curriculares.

No Brasil, a partir de 1996, com a nova LDB (lei de diretrizes e bases da educação nacional), o termo competência voltou a ser debatido. As atuais propostas curriculares para a educação básica e para o ensino profissional têm foco nas competências. O mesmo ocorre nos Parâmetros Curriculares nacionais para o ensino fundamental e médio onde há menção explícita às competências a serem formadas. Na mesma linha se organizam as matrizes curriculares de referência para o sistema de avaliação da educação básica (SAEB) bem como as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica.

Em documento (MEC/2001), o Ministério da Educação apresenta as competências essenciais para o ensino básico e esclarece em que sentido faz uso do termo competência: *“Adopta-se (sic) aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em ação ou em uso (MEC/2001. p.9 )*

Este documento ainda alerta que não se trata de adicionar certo número de conhecimentos em certo número de capacidades e atitudes, mas de promover o desenvolvimento integrado destas de forma a viabilizar a utilização de conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno. Propõe:

A cultura geral que todos devem desenvolver como consequência da sua passagem pela educação básica pressupõe a aquisição de um certo número de conhecimentos e apropriação de um conjunto de processos fundamentais, mas, não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos *básicos*, desprovidos de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas. A aquisição progressiva de conhecimentos é relevante se for integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens e enquadra por uma perspectiva que coloca no primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem (MEC/2001, p. 9 ).

O referido documento salienta que diante deste significado atribuído ao termo competência, esta não está associada ao treino, mas, que a ela deve sempre se associar o desenvolvimento de algum grau de autonomia em relação ao uso do saber.

Ao colocar as habilidades de pensamento e atitudes favoráveis à aprendizagem em primeiro plano, esta proposta amplia as possibilidades de aprendizagem dos educandos, facilita-lhes estratégias para procurar, dialogar e interpretar informações, construir conexões entre diversos fenômenos e problemas, possibilitando-lhes que desenvolvam uma atitude de pesquisa que lhes leve a aprender com autonomia ao longo de suas vidas. O desenvolvimento

das habilidades de pensamento viabiliza a formação de competências, possibilita ao indivíduo pensar com autonomia, “*pensar bem*”.

### **1.2.1 A formação das competências**

Competência, no sentido que aqui está sendo explorado não são inatas, são aquisições, aprendizados construídos. No estágio de sua gênese, esta passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros. Perrenoud (2009, p.23), esclarece que só há competência estabilizada quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e aciona esquemas constituídos.

Esquema na concepção de Jean Piaget é uma estrutura invariável de uma operação ou ação, embora, não condenada a repetições idênticas: permite, por meio de acomodações menores, enfrentar uma variedade de situações de estrutura igual. Para ilustrar este conceito Perrenoud recorre ao ato de “beber água em um copo” que pode se ajustar a copos de formas, pesos, volumes e conteúdos diferentes.

Alguns poucos esquemas são hereditários da espécie, herdados pela filogênese a partir dos quais outros podem ser construídos de maneira contínua. Os sujeitos que carregam estes referidos esquemas não têm, necessariamente, consciência precisa de suas existências e, menos ainda, de seus funcionamentos ou de suas gênese. A relação entre competência e esquemas é assim tratada por Perrenoud:

Uma competência seria, então, um simples esquema? Eu diria que antes ela orchestra um conjunto de esquemas. Um esquema é uma totalidade constituída, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência com certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógica, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca das informações pertinentes, formação de uma decisão, etc. (PERRENOUD, 2010, p.24)

Tais esquemas são estruturas cognitivas duráveis e transponíveis (por meio de transferências analógicas), ou seja, integra experiências passadas e se constitui como uma matriz de percepções, ações e apreciações tornando possível a execução de uma infinidade de tarefas em situações diferenciadas. Esta mobilização de conhecimentos, métodos, regras, etc., para enfrentar situações novas, requerem operações mentais de alto nível.

Os esquemas complexos podem ser montagens de esquemas mais simples, e assim por diante, em um sistema de bonecas russas. Para chegar à tamanha automatização de funcionamentos cognitivos complexos, é preciso uma fortíssima redundância de situações semelhantes (PERRENOUD, 2009, p.25).

Entretanto, estes esquemas só podem entrar em ações mais complexas, servir a metas mais amplas, após terem sido exercitados como uma ação submetida à sua própria meta. Ao serem exercitados eles saem da esfera da consciência e se automatizam, tornando ações operatórias, o que permite ao sujeito traçar novas metas e mais complexas. Assim, uma competência estabilizada pode, conforme o momento, funcionar como um recurso mobilizável por competências mais amplas. O exemplo que segue ilustra como esta relação pode se configurar:

Uma competência pode funcionar como um recurso, mobilizável por competências mais amplas. Assim, para chegarmos a um meio termo, identificarmos uma expectativa, encontrarmos um ponto de entrada no sistema de pensamento de um interlocutor ou percebermos suas intenções, mobilizamos uma competência mais “estreita” que pode ser chamada de “saber escutar um interlocutor ativamente e com empatia”. Por sua vez, essa competência mobiliza outras ainda mais específicas, por exemplo, “saber colocar uma boa pergunta”. (...) Por ora, insistamos nessa dupla face de toda competência, que pode, conforme o momento, mobilizar recursos ou funcionar como recurso em proveito de uma competência mais ampla (PERRENOUD, 2009, p.2009).

Uma competência pressupõe, portanto, a existência de recursos mobilizáveis e a eles acrescenta seu valor de uso. Para ilustrar esta relação PERRENOUD toma como exemplo uma receita culinária que para ser realizada necessita dos ingredientes (recursos mobilizáveis) e, de posse destes, ordena-os, funde-os em uma totalidade mais rica do que sua simples união aditiva (acrescenta a estes ingredientes o valor de uso).

Portanto, competência significa, simultaneamente, a erudição e a capacidade de mobilização do conhecimento frente a uma situação problema. Ou seja, para ser competente além de dominar conhecimentos devemos saber mobilizá-los com discernimento no momento certo e aplicá-los de modo pertinente a uma dada situação. Este ato requer decisão, significa vontade, escolha e, portanto, valores, o que diz respeito à dimensão ética da competência.

Seguindo este raciocínio, podemos afirmar que uma pessoa possa ter muitos conhecimentos, ter pós-graduação e doutorado, e ser incompetente se não souber aplicar seus conhecimentos e obter resultados desejáveis.

Os adeptos da abordagem do currículo por competências defendem que: se o enfoque escolar for no conhecimento, o aluno pode vir a ser um bom teórico, mas pode apresentar uma dificuldade enorme para realizar qualquer tarefa, qualquer atividade de ordem prática. Se o enfoque for na competência, pretende-se que este aluno adquira os conhecimentos e simultaneamente adquira competências práticas que ultrapassem o âmbito restrito dos conhecimentos adquiridos. Afirmam que a abordagem por competência não rejeita os conteúdos escolares, pois, não há desenvolvimento de competências sem o suporte do conhecimento.

Perrenoud (1999) alerta que muitos programas têm feito uso da linguagem de competências, mas na prática continuam trabalhando dentro da lógica que adotavam antes. Para desenvolver uma competência não é suficiente relacionar a um conhecimento uma ação (observar, analisar, relacionar...). Para ilustrar esta situação e melhor elucidar o significado de uma abordagem por competências podemos recorrer a exemplos usados por este autor:

(...) muitos *savoir-faire* não são a aplicação pura e simples de um conhecimento teórico, por exemplo: “Enviar uma mensagem, utilizando-se o *software* do correio eletrônico”. Daí a definir uma verdadeira competência é um passo a mais. Pode se propor “saber escolher e utilizar, de maneira parcimoniosa, o meio simultaneamente mais rápido e mais confiável para transmitir uma informação sigilosa” (PERRENOUD, 1999, p.48).

O autor chama a atenção para o fato que tal situação exige mais do que o uso de um correio eletrônico. É preciso avaliar riscos, comparar inconvenientes, vantagens, desvantagens de vários processos (telefones, fax, correio, mensageiro, internet) em uma determinada situação. Requer escolhas que envolvem extensos conhecimentos (tecnológicos, psicológicos, etc.) sobre o funcionamento de diversos processos.

“Trocar correspondência, comunicar se por carta para informar”, segundo PERRENOUD (1999, p. 49) é outro exemplo que ilustra como uma competência pode mobilizar várias competências específicas e ele enumera algumas delas, como por exemplo, organizar a carta dentro da estrutura apropriada, escolher as informações adequadas, construir frases corretas, utilizar vocabulário adequado, respeitar as convenções ortográficas, etc.

Ainda segundo este autor, muitas são as implicações da abordagem por competência o que necessariamente resulta em transformações na relação dos professores com o

conhecimento, com a maneira de dar aulas, interfere em suas competências profissionais e instiga-os a rever sua prática. Aponta alguns aspectos:

- Considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados:

Não se trata de expor de maneira erudita, à vontade, consultando obras de peso, mas sim de decidir nas condições efetivas da ação. Constroem competências exercitando-as em situações complexas. O currículo de muitos cursos de medicina, já no primeiro ano, confronta os estudantes com verdadeiros problemas clínicos, que os obrigam a procurar informações e conhecimentos e recursos para processar a situação (cf. Perrenoud, 2009, p53).

- Trabalhar regularmente por problemas:

Criar situações problemas que, sejam ao mesmo tempo, mobilizadoras e orientadas para aprendizados específicos. Isto exige: formação mais profunda, imaginação sociológica, capacidade de representar atores lidando com problemas reais, capacidade de renovação e de variação, pois as situações problemas devem permanecer estimulantes e surpreendentes. Os professores acostumados a uma abordagem disciplinar têm dificuldade de conceber o ensino de sua disciplina por meio de resolução de problemas. Lançam mão de exercícios de compreensão ou memorização de conhecimentos previamente ensinados em uma ordem lógica visando à implementação das competências (cf. Perrenoud, 2009, p57).

- Criar ou utilizar outros meios de ensino;

Para que a abordagem por competência ganhe força é necessário que os grandes produtores dos meios de ensino reorientem seus produtos neste sentido e que professores e pesquisadores se associem à concepção destes novos meios (cf. Perrenoud, 2009, p.61).

- Negociar e conduzir projetos com seus alunos;

Pressupõe: capacidade e vontade de negociar tudo quanto possa ser negociado, ter conhecimento dos processos e das dinâmicas de grupo, ter capacidade de mediação entre os alunos e de estimulação do debate, desenvolver meta-cognição e habilidade de análise do funcionamento de um grupo de tarefas, etc. (cf. Perrenoud, 2009, p.62).

- Adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar;

O trabalho por projetos e resolução de problemas possui uma dinâmica própria, pode dizer quando uma atividade começa, mas raramente pode prever quando e como acabará (cf. Perrenoud, 2009, p.63).

- Implementar e explicitar um novo contrato didático;

O papel do aluno muda em uma pedagogia de situações-problema, ele é convidado para um exercício constante de cognição e comunicação, o que requer do professor habilidade e capacidade para incentivar e orientar o tateamento experimental, considerar erros como fontes essenciais de regulação e de processo, desde que analisados e entendidos, valorizar a cooperação entre os alunos e o envolvimento pessoalmente no trabalho não ficando sempre na posição de arbitro ou avaliador sem, contudo, se tornar igual (cf. Perrenoud, 2009, p.65).

- Praticar uma avaliação formadora em situações de trabalho;

Esta transformação no contrato didático sugere que a avaliação formativa integra-se quase que “naturalmente” à gestão de situações-problema. A fonte de Feedback varia: às vezes, é o professor ou outro aluno, mas freqüentemente é a própria realidade que resiste aos prognósticos e desmente-os (cf. Perrenoud, 2009, p.65).

- Dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar;

Uma situação aberta raramente estimula só um aprendizado. Os aprendizados implicados pertencem a mais de uma disciplina. Uma forte reflexão epistemológica em uma ou mais disciplinas é necessário para conduzir projetos ação sem desviar-se do projeto de formação que dá sentido à escola (cf. Perrenoud, 2009, p.67).

A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais está em consonância com estas prerrogativas, pois, preconiza a crença de que não é a aprendizagem que deve se ajustar ao ensino, mas que é o ensino que deve potencializar a aprendizagem. Assim se fundamenta:

- Reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Propõe uma visão da complexidade e da provisoriade do conhecimento ao contrapor a uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas o conhecimento é “acabado” (cf. Introdução aos PCNs, 1997, p.44):

De um lado, porque o objeto de conhecimento é “complexo” de fato e reduzi-lo seria falsificá-lo; de outro, porque o processo cognitivo não acontece por justaposição, senão por reorganização do conhecimento. É também “provisório”, uma vez que não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução (Introdução aos PCNs, 1997, p.44).

- Adota como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento (cf. Introdução aos PCNs, 1997, p. 34).
- No processo de ensino e aprendizagem se preocupa em preservar o desejo de conhecer e de saber com que todas as crianças chegam à escola, em manter a boa qualidade do vínculo com o conhecimento e não destruí-lo pelo fracasso reiterado. Mas, garantir experiências de sucesso não significa omitir ou disfarçar o fracasso, ao contrário, significa conseguir realizar a tarefa a que se propôs, relaciona-se, portanto, com propostas e intervenções pedagógicas adequadas (cf. Introdução aos PCNs, 1997, p. 39).
- O professor deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos. É a partir dessas determinações que o professor elabora a programação diária de sala de aula e organiza sua intervenção de maneira a propor situações de aprendizagem ajustadas às capacidades cognitivas dos alunos (cf. Introdução aos PCNs, 1997, p. 38).
- O projeto educacional demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, como também exige uma ressignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes. (cf. Introdução aos PCNs, 1997, p. 36).
- Ao tomar como objeto de aprendizagem escolar conteúdos de diferentes naturezas, reafirma-se a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno e a necessidade de intervenções conscientes e planejadas nessa direção (cf. Introdução aos PCNs, 1997, p. 33).

A educação escolar, no contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é, portanto, concebida como uma prática capaz de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades para o exercício da cidadania e para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva. Os conteúdos são considerados meios necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversas e cada vez mais amplas.

### 1.2.2 Competências e habilidades: sinônimos?

O uso dos termos competência e habilidade não são pacíficos. A definição atribuída a estes conceitos varia de autor para autor. Educadores, psicólogos e outros profissionais têm trabalhado a questão das habilidades e competências que o ser humano é capaz de desenvolver sem se chegar ainda a um consenso quanto ao significado de cada uma destes termos.

Na visão de Lipman, as habilidades de pensamento são ferramentas que, ao serem utilizadas, possibilitam às crianças um pensar cuidadoso, crítico, criativo e criterioso.

Para Perrenoud a partir do momento que alguém “faz o que deve fazer” sem sequer pensar, pois já o fez, não se fala mais em competência, mas, em habilidade ou hábitos.

No dicionário Aurélio, habilidade (do latim *habilitate*) é o grau de competência de um sujeito concreto frente a um determinado objeto.

Em geral, as habilidades são consideradas como algo menos amplo do que as competências. Assim, a competência estaria constituída por várias habilidades. Esta é a idéia defendida por Lino Macedo (1999), autor da matriz de competências do ENEM, e é também a idéia que norteia os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Para dizer de outro modo, a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica. A solução de um problema, por exemplo, não se reduz especificamente aos cálculos o que não significa dizer que o cálculo não seja uma condição importante. Igualmente, ainda que escrever a resposta não corresponda a tudo que está envolvido na solução de um problema, é uma habilidade essencial. O mesmo se pode dizer do tempo entre a leitura e a proposição da resposta, por exemplo, (Lino Macedo, Seminário do ENEM, 1999).

Lino Macedo (1999), explica que resolver problemas é uma competência que supõe o domínio de várias habilidades. Calcular, ler, interpretar, tomar decisões, responder por escrito, etc., são exemplos de habilidades requeridas por tal competência, entretanto, uma habilidade não é exclusiva de uma determinada competência, uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes.

Dessa forma, é possível pensar que a habilidade não necessariamente implica em competência: habilidade indica facilidade em lidar com um tipo de informação e para que se transforme em competência será necessário investimento em experiências de aprendizagem.

No entanto, se não houver investimento, não haverá competência, mesmo que a pessoa tenha habilidade em determinada área. Considerando o mesmo montante de experiência, com a mesma qualidade, duas pessoas com habilidades diferentes diferirão na facilidade com que irão adquirir a maestria, ou que se tornarão competentes em determinado tema.

As habilidades de pensamento formam nossa estrutura cognitiva e nos permite interpretar e discriminar objetos, fatos, informações, identificar e classificar conceitos, aplicar regras, levantar/construir e resolver problemas. Estão na base dos processos de transferência que propiciam a construção de vários processos mentais e estratégias cognitivas, aqui incluídas, as competências e o pensamento de ordem superior dos quais se constitui ferramentas fundamentais. Sem o desenvolvimento das habilidades de pensamento não haverá competências.

### **1.3 Autonomia como objetivo da educação**

Autonomia é aprender a pensar, argumentar, defender, criticar, concluir, antecipar, é aprender a lógica das coisas e principalmente saber intervir. É uma construção cultural, não é algo natural, depende da relação do homem com os outros e destes com o conhecimento.

O conhecimento é a base efetiva da autonomia e se constitui por isso fenômeno político: tanto pode atuar como recurso emancipatório ou ser utilizado como instrumento de domesticação, uma vez que não é neutro, ao contrário, é socialmente produzido e mantém relação de poder e com o poder.

Educar para autonomia requer uma pedagogia que oportunize ao educando aprender a pensar e decifrar as relações de poder inerentes ao processo social e político. Neste sentido, é importante que a cada momento do processo educativo reforce a curiosidade crítica do educando, sua capacidade de fazer julgamentos e produzir juízos, ou seja, que possibilite o desenvolvimento de suas habilidades de pensamento. No momento em que o educando vai desenvolvendo as habilidades de pensamento vai aprendendo a estabelecer conexões entre as diversas dimensões do processo social, político e cultural, passa enxergar as relações criticamente e a compreender o mundo podendo agir de forma crítica, reflexiva, autônoma.

Há, portanto, uma grande diferença entre acesso à informação e ao conhecimento e a capacidade de interpretação, com base em pensamento crítico. Pedro Demo (2008) salienta que é a condição de sujeito interpretativo e interveniente com sua presença crítica e criativa é que pode impedir a manipulação alheia. Aborda assim esta questão:

Neste sentido, política social do conhecimento tem como fulcro mais saliente o saber pensar. Projeto inaudível torna-se então, garantir a universalização qualitativa da educação básica, pela razão essencial que a população precisa saber pensar. Com efeito, o sistema não teme pobre com fome- é fácil tapar a boca com prato de comida -, mas teme pobre que sabe pensar – é difícil fugir ao questionamento de alguém que sabe ler a realidade (DEMO, 2008, p.152).

Ao lado do saber trabalhar, competir, produzir, é fundamental para o ser humano saber pensar. Saber pensar para Lipman inclui pensamento crítico, criativo e cuidadoso, é um pensamento de ordem superior. Portanto, os objetivos da escola precisam ultrapassar a simples transmissão de conhecimento, apropriação de dados e informações, deve possibilitar sempre a atividade de sujeito capaz de interpretação própria: que processa, redimensiona e reconstrói os conhecimentos e informações como forma de compreensão da própria realidade e das relações humanas.

A autonomia como meta da educação passa, portanto, a constituir necessidade absoluta para que o indivíduo possa se tornar cidadão de direitos e enfrentar os inúmeros desafios da atualidade. Pedro Demo (2008, p.148) chama a atenção para o fato de que a educação perde sua “*politicidade*” se for vista exclusivamente como via de inserção no mercado e não como *condição fundamental da criação e exercício de direitos*”. Defende a universalização qualitativa da educação, como estratégia de confronto com a pobreza política e superação da ignorância historicamente produzida sobre as camadas populares e que lhes impossibilita de determinar os rumos de sua história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação se torna cada vez mais necessária na vida das pessoas à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica da sociedade contemporânea. Ninguém pode contentar em adquirir na educação básica uma bagagem de conhecimentos e achar que é o suficiente para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização permanente dos saberes: de conhecimentos, de informações, de competências e de habilidades. A própria educação está em pleno processo de mudança: as possibilidades de aprender oferecidas pela sociedade exterior à escola multiplicam-se, em todos os domínios. Assim:

A educação ao longo de toda a vida não é um ideal longínquo, mas uma realidade que tende, cada vez mais, a increver-se nos fatos, no seio de uma paisagem educativa complexa, marcada por um conjunto de alterações que a tornam cada vez mais necessária. Para conseguir organizá-la é preciso deixar de considerar as diferentes formas de ensino e aprendizagem como independentes umas das outras e, de alguma maneira, sobrepostas ou concorrentes entre si, e procurar, pelo contrário, valorizar a complementaridade dos espaços e tempos da educação moderna. (Delors, 2001, p. 104).

Várias são as possibilidades de aprender e muitas e diferentes são as propostas de ensino. Neste estudo, foram explicitadas as principais características da proposta do ensino por competência defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e da proposta de Uma Educação para o Pensar defendida por Lipman.

Alguns pontos de concordância entre estas propostas podem ser percebidos. Elementos relacionados ao processo ensino-aprendizagem foram destacados a fim de confrontar estas duas propostas e examinar alguns aspectos nos quais elas se aproximam:

### 1- Quanto ao desenvolvimento do pensamento:

Os parâmetros curriculares nacionais se organizam em função das competências e a proposta de Lípman em função do pensamento de ordem superior que segundo ele envolve o pensamento crítico, criativo e cuidadoso:

- Pensamento crítico: atitudes críticas e investigativas, comprometidas com a verdade e a razão;
- Pensamento criativo: atitudes criativas, comprometidas com o significado e com a transcendência, objetivando uma prática nova e original;
- Pensamento cuidadoso: atitude cuidadosa, comprometida com os valores que nos orientam em nossas ações.

De acordo com os PCNs para ser competente além de dominar conhecimentos devemos saber mobilizá-los com discernimento no momento certo (uso do pensamento crítico) e aplicá-los de modo pertinente a uma dada situação (uso do pensamento criativo). Este ato requer decisão, significa vontade, escolha e, portanto, valores, o que diz respeito à dimensão ética da competência (uso do pensamento cuidadoso). Com base nestes conceitos podemos concluir que para ser competente é necessário fazer uso de pensamento de ordem superior.

#### 1- Quanto ao conhecimento:

As duas propostas propõem mudar o foco do aprender (educação como transmissão de conhecimentos) para o pensar (educação como investigação, pesquisa e elaboração própria). Na relação com o conhecimento, o consideram como recurso e não fim em si mesmo: o projeto educacional demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, como também exige sua ressignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes. A escola serve para aprender coisas úteis á vida, se adquire nela os meios para agir no e sobre o mundo, incentiva o (a) aluno (a) a pensar com coerência frente as mais diversas situações em Comunidade de Investigação ou através da resolução de problemas e projetos de ensino. Assume uma visão que defende a complexidade e a provisoriade do conhecimento ao contrapor a uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas o conhecimento é “acabado”:

#### 2- Quanto as habilidades de pensamento:

São consideradas importantes recursos para a desenvolvimento das competências e do pensamento de ordem superior. São requeridas e desenvolvidas durante o processo (de desenvolvimento das competências e do pensamento complexo) e não separadas destes. Consideram que as habilidades de pensamento são necessárias e muito úteis no dia a dia de todos nós. Contudo, faz-se necessário que elas sejam competentemente utilizadas. Exercitar as habilidades cognitivas, em parceria com o outro, colega e/ou professor, instrumentaliza o aluno, ampliando sua competência no pensar e o livra da necessidade de buscar respostas prontas, impessoais e sem significado.

### 3- Quanto a relação professor/aluno:

Estas propostas se preocupam em preservar o desejo de conhecer com o qual as crianças chegam à escola. Reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento.

### 4- Quanto ao planejamento/metodologia:

Propõem uso de metodologias ativas: (PCNs: resolução de problemas e projetos de ensino e Educação para o Pensar: resolução de problemas em comunidade de investigação) onde o aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem e o professor é o orientador deste processo e não o detentor do saber. Defendem a reorganização do funcionamento da sala de aula para adotar uma metodologia de dinâmica de grupo, centrada no diálogo entre os participantes. Acreditam que uma educação investigativa ou que prepara para a investigação atende a exigência do preparo de alunos como membros questionadores de uma sociedade que questiona.

Pressupõem flexibilidade no planejamento das atividades uma vez que as metodologias utilizadas (PCNs: trabalho por projetos e resolução de problemas/ Lipman: resolução de problemas em comunidade de investigação) possui uma dinâmica própria, pode dizer quando uma atividade começa, mas raramente pode prever quando e como acabar. Desta forma, os aprendizados implicados pertencem a mais de uma disciplina. Reflexão epistemológica em uma ou mais disciplinas é necessário para conduzir projetos, situações problema e Comunidades de Investigação sem desviar-se do projeto de formação que dá sentido à escola. O aluno é convidado para um exercício constante de cognição e comunicação, o que requer do professor habilidade e capacidade para incentivar e orientar o tateamento experimental, considerar erros como fontes essenciais de regulação e de aprendizagem.

Desta forma se constata que estas duas propostas de ensino investigadas têm muitos pontos em comum e dentro do conteúdo que aqui relacionado não apareceu nenhum aspecto

no qual se possa dizer que estas duas propostas sejam divergentes. Contudo, pode-se perceber que não são coincidentes, pois, cada uma possui identidade própria e faz defesas particulares e nos instiga a refletir sobre temas atuais e importantes para a educação.

Pedro Demo (2008), também nos convida a refletir sobre questões atuais e importantes não só para educadores e pessoas envolvidas com o universo escolar, mas para todos os cidadãos, membros de uma sociedade em ritmo de mudança acelerada. Em seu livro *Saber Pensar*, ele escreve:

É irônico, e no fundo ridículo que as inovações nos sejam trazidas pelo mercado, que, finalmente, também descobriu que é fundamental, na vida, manejar conhecimento com autonomia. É triste ver a universidade a reboque das inovações capitaneadas pelo mercado, correndo atrás de causa perdida. Precisamos definitivamente entender que é preciso aprender para a vida individual e, sobretudo coletiva, não apenas para competir. Trata-se em primeiro lugar, de gestar aquela cidadania que sabe manejar conhecimento com qualidade formal e política, diferente por isso, de outras cidadanias que a sociedade propicia e motiva. Usa a vantagem comparativa mais decisiva nos tempos atuais, no sentido mais preciso, de saber fazer história própria, sem esquecer que o saber pensar inclui saber cuidar e acreditar. A pretensão de autonomia implica escrutínio crítico de todas as dependências, também perante o mercado, que pode tornar-se problema cada vez mais angustiante no futuro, à revelia da produtividade crescente. Saber pesquisar deve ajudar também a inserir-se no mercado, mas, sobretudo, a saber, confrontar-se com ele, para que o bem comum seja referência principal (DEMO, 2008, p. 96).

Assim, este autor se refere ao tipo de cidadania necessária para a construção social da autonomia. Esta cidadania significa competência do indivíduo para compreender seus problemas e na condição de sujeito ser capaz de buscar e ou gerar soluções. Lembra que este tipo de cidadania é diferente daquela que orienta exclusivamente para o mercado, a qual ele denomina de “*cidadania tutelada*” e da “*cidadania assistida*” aquela que embora tendo noção de direito o entrega nas mãos do estado. Defende que a superação da pobreza política é questão-chave: condição central de libertação para o pensar a si mesmo e tomar em suas mãos a sua história, pois, *ser autônomo significa deixar de ser pensado pelos outros*.

Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante. Neutra, “indiferente” a qualquer dessas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da história e da consciência (FREIRE, 1996, p.110P. 110).

A escola se depara com esta contradição; por um lado acusada de estar na origem de muitas exclusões sociais, e de ser veículo da ideologia dominante, por outro, é a ela que se faz

apelo quando se almeja a igualdade de oportunidades e cidadania consciente. É impossível na verdade a neutralidade da educação, mas, os extremos não são as únicas possibilidades: ela não é uma força imbatível de transformação nem um meio exclusivo da perpetuação da ideologia dominante. Aqui entra, por exemplo, a força político-pedagógica dos profissionais da educação:

Para o professor a escola não é apenas o lugar de reprodução de relações de trabalho alienadas e alienantes. É, também, lugar de possibilidade de construção de relações de autonomia, de criação e recriação de seu próprio trabalho, de reconhecimento de si, que possibilita redefinir sua relação com a instituição, com o estado, com os alunos, suas famílias e comunidades (PCN, 1997, vol.8, p.53).

Na perspectiva da autonomia, é necessário que o professor seja *educador* na concepção que defende *Paulo Freire*, que sua atuação ultrapasse a transmissão de conhecimentos e informações, requer que ele faça uso do pensamento de ordem superior para que, com competência, possa, no contexto da sala de aula, no seu fazer político-pedagógico criar oportunidades através das quais, alunos e alunas possam desenvolver suas habilidades de pensamento e possam reconstruir conhecimentos e informações, interpretar criticamente as relações sociais, políticas e culturais nas quais estão inseridos para se tornarem cidadãos autônomos.

E para finalizar, faz-se oportuno destacar que a Comunidade de Investigação presente na proposta de Uma Educação para o Pensar, representa uma alternativa metodológica em consonância com a educação na perspectiva da autonomia, pois, ao se estruturar no diálogo e na investigação, oportuniza, Segundo Lipman, “*a interseção embrionária da educação e da democracia*”: cria um ambiente onde todos possam participar ativamente. Um ambiente cognitivo adequado para discutir valores morais e éticos, para fazer julgamentos, produzir juízos, desenvolver habilidades e competências intelectuais e sociais necessárias para a vida democrática. Viabiliza uma educação investigativa que possibilita a formação de sujeitos questionadores e autônomos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. 6ª ed. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11ªed São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIPMAN, Matthew et al. **Filosofia na sala de aula**. Trad. Ana Luiza F. Falcone. 2ªed. São Paulo: Nova Alexandria, 1997.

\_\_\_\_\_, Matthew. **O pensar na educação**. Trad. Ann Mary Fighiera Perpétuo. 3ªed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2001.

MACEDO, L. de **Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica**. Brasília: INEP, 1999.

MACHADO, Nilson. Sobre a idéia de competência. In: MACHADO, Nilson et al. **A competência para ensinar no século XXI**. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEC, Departamento da Educação Básica, **Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais**, Ministério da Educação, 2001.

PERRENOUD, P. (1999), “**Construir as competências desde a escola**”. Porto Alegre: Artmed, 1999.