

2.º Ciclo de Estudos em Ensino de
Filosofia no Ensino Secundário

FILOSOFIA

A Filosofia com Crianças e Jovens – Da Sua Pertinência No Ensino Secundário

Clara Isabel de Oliveira
Santos Costa

M

2017



Clara Isabel de Oliveira Santos Costa

**A Filosofia com Crianças e Jovens – Da sua Pertinência no Ensino
Secundário**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário,
orientada pela Professora Doutora Paula Cristina Pereira
coorientada pela Doutora Maria José Rego

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2017

A Filosofia com Crianças e Jovens – Da sua Pertinência no Ensino Secundário

Clara Isabel de Oliveira Santos Costa

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino
Secundário, orientada pela Professora Doutora Paula Cristina Pereira
coorientada pela Doutora Maria José Rego

Membros do Júri

Professora Doutora Paula Isabel do Vale Oliveira e Silva
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Maria João Couto
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Paula Cristina Pereira
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 15 valores

*Aos meus alunos por fazerem de mim, todos os dias, uma
pessoa melhor.*

Sumário

Agradecimentos	8
Resumo	10
Abstract.....	11
Introdução.....	12
Capítulo 1 – A FILOSOFIA COM CRIANÇAS E JOVENS.....	16
1.1 História, fundamentos e pressupostos do programa de Filosofia com Crianças (P4C - «Philosophy for Children») de Matthew Lipman.....	16
1.2 A Comunidade de Investigação.....	49
1.3 A tarefa do professor enquanto facilitador.....	60
1.4 A estrutura de uma sessão de FcCJ.....	69
1.5 O modelo democrático de educação e a influência de Dewey.....	73
Capítulo 2 – OBJETIVOS DO PROGRAMA DE FILOSOFIA DO ENSINO SECUNDÁRIO.....	81
Capítulo 3 – AS EVENTUAIS POTENCIALIDADES DA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO	85
Capítulo 4 – O MÉTODO DIALÓGICO	93
Capítulo 5 – PROPOSTAS DE PLANOS DE AULA.....	96
Capítulo 6 – PLANIFICAÇÕES	134
Conclusão	138
Referências bibliográficas	139

Agradecimentos

Nesta caminhada que se tornou um lugar e terreno de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional, devo agradecer à Ângela Marques que sempre me incentivou e impulsionou, acreditando em mim e na minha paixão pela área da Filosofia com Crianças e Jovens (FcCJ).

Agradeço à Astro Fingido – Associação Cultural pela confiança depositada em mim para iniciar as suas Oficinas de FcCJ, no ano letivo de 2011/12, e que perduram até hoje.

Agradeço, também, à minha amiga Ana Cláudia Saraiva que, como companheira de viagem, sempre me apoiou nestes desafios a que nos propomos constantemente.

Agradeço à Professora Doutora Paula Cristina Pereira todo o seu apoio e cooperação, enquanto orientadora, na concretização deste trabalho, bem como o seu nível de exigência e rigor, motores do meu crescimento pessoal e profissional.

Agradeço de igual modo à Doutora Maria José de Figueiroa-Rego, enquanto coorientadora, toda a sua simpatia, amabilidade e disponibilidade para seguir de perto e com toda a dedicação o meu trabalho e que muito contribuiu para a minha paixão por esta área do saber, bem como para a minha identidade filosófica ao longo destes meses.

Devo ainda agradecer à minha família pelo apoio e amor incondicional com que sempre me presentearam.

« (...) as crianças que estudam filosofia expressam-se com maior clareza, lêem melhor, escrevem melhor, apresentam um melhor desempenho a matemática, pensam mais criativamente, interessam-se mais pelos estudos, questionam mais e, acima de tudo, gostam de fazer filosofia» (Mathew Lipman).

«Aqui tem você um conselho que lhe poderá servir para a sua filosofia: não force nunca; seja paciente pescador neste rio do existir. Não force a arte, não force a vida, nem o amor, nem a morte. Deixe que tudo suceda como um fruto maduro que se abre e lança no solo as sementes fecundas. Que não haja em si, no anseio de viver, nenhum gesto que lhe perturbe a vida» (Agostinho da Silva).

Resumo

Este trabalho emerge a partir de uma investigação no âmbito da Filosofia com Crianças e Jovens (FcCJ) e da sua aplicação prática nos ensinos pré-escolar e básico, assim como do desejo e empenho de aplicar estratégias semelhantes ao ensino secundário.

A proposta será a de explicitar, num primeiro momento, a metodologia utilizada por Matthew Lipman em *Philosophy for Children* (P4C), elucidar os pressupostos filosóficos e pedagógicos do seu programa e, posteriormente, aferir a possibilidade da «*comunidade de investigação*» enquanto estratégia pedagógica no ensino de filosofia no ensino secundário, com as respetivas e necessárias adaptações. Deste modo, será explorada a utilização das “*thinking skills*”, no sentido lipminiano (as habilidades de raciocínio, de questionamento e investigação, de formação de conceitos e de tradução), como um contributo pertinente para a «*educação para o pensar*» e para o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento autónomo, destacando-se a influência de Dewey no pensamento lipminiano no que se refere aos conceitos de democracia e de cidadania.

O objetivo final deste relatório é criar propostas de trabalho para a aplicação desta metodologia no ensino de filosofia no ensino secundário, para que os alunos possam compreender melhor a relevância do ensino desta disciplina e contribuir para a didática da filosofia.

Palavras-chave: *filosofia; «comunidade de investigação»; autonomia; cidadania.*

Abstract

This work results as a research of the program *Philosophy for Children* (P4C) of Matthew Lipman, from five years of practice of P4C's sessions at kindergarten and primary school, and from the desire and commitment to apply similar strategies to the teaching of philosophy at high school.

The proposal goal is to make clear Matthew Lipman methodology used in *Philosophy for Children* (P4C), to clarify the philosophical and pedagogical assumptions of his program, and subsequently to gauge the possibility of "community of inquiry" as a strategy pedagogy system in philosophy teaching in high school, with the necessary adjustments. Therefore, "thinking skills" use will be explored, as designed by Lipman (inquiry, reasoning, information-organizing and translation skills) as a relevant contribution to "critical thinking" and to the reasoning development and autonomous thinking, highlighting Dewey's influence with regard to the concepts of democracy and citizenship.

The final goal of this report is to produce working proposals for this methodology insertion in philosophy teaching in high school, so that students can better understand the relevance of the teaching of this discipline and contribute to the philosophy's didactics.

Keywords: *philosophy; «community of inquiry»; autonomy; citizenship.*

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo aferir a pertinência da Filosofia com Crianças e Jovens¹, enquanto metodologia, no ensino secundário. Tentaremos também responder a duas questões, no nosso entender, relevantes: FcCJ no Ensino de Filosofia no Ensino Secundário – porquê e para quê? Questões intrinsecamente ligadas aos desafios do ensino de filosofia, levando os seus docentes a interrogarem-se continuamente sobre o que ensinar, como ensinar, a quem ensinar e para quê ensinar Filosofia². Na verdade, muita da complexidade presente no ensino de filosofia está relacionada com estas reflexões centradas nos discentes – quer sejam crianças, jovens ou adultos - e no próprio processo de ensino aprendizagem.

Se inicialmente, a educação, a pedagogia e a didática se centravam no ensino, atualmente, tendemos a valorizar o resultado da aprendizagem. Efetivamente, filosofia e pedagogia encontram-se interligadas, na medida em que a primeira teve sempre como preocupação o saber e as formas possíveis da sua transmissão. Assim, é nosso dever como docentes refletir no desenrolar do processo ensino aprendizagem, sobre a nossa aproximação aos alunos e destes à disciplina de filosofia e, ao mesmo tempo, de como os manter motivados e realmente empenhados nessa aprendizagem³.

A proposta deste trabalho será a de analisar de um ponto de vista didático, a importância da metodologia da FcCJ e da «comunidade de investigação» (Lipman, 1990) e contribuir para o conhecimento das mesmas. Das várias metodologias existentes para ensinar filosofia, esta é, no nosso entender, uma das mais eficazes e de grande utilidade para os docentes na concretização das finalidades desta disciplina preconizadas no programa do ensino secundário⁴. O ensino de filosofia no ensino secundário deve

¹ Dado que ao longo do trabalho será utilizada inúmeras vezes a terminologia *Filosofia com Crianças e Jovens* adotamos a sigla FcCJ sempre que nos referimos à mesma.

² Boavida, 1991, p 11

³ «Com efeito, é fundamental para o ensino da filosofia e, portanto, para a motivação dos alunos, que eles a entendam e a cultivem como actividade e não só como resultado dessa actividade» (Boavida, 1991: 11).

⁴ A metodologia de Lipman abarca três domínios do campo filosófico, nomeadamente a conceptualização, a problematização e a argumentação. Assenta, de igual modo, no modelo dialógico socrático, no método não diretivo de Carls Rogers e num modelo de cariz ativo, participativo e criativo, como será abordado ao longo do desenrolar deste trabalho. «Elaborou progressivamente um verdadeiro método, assente

contribuir «para a formação da consciência cívica da juventude, despertando-lhe o sentido da cidadania, não só no âmbito particular da vida dentro de uma comunidade, mas também no âmbito mais geral de pertença a um Universo, do qual todos dependemos»⁵.

Atendendo ao facto de a nossa sociedade estar cada vez mais receptiva à mudança e sujeita às influências da globalização, continua a ser imperioso ensinar os nossos alunos a que aprendam a pensar, a levantar problemas, a argumentar e a fundamentar ideias e a avaliar argumentos.

Nas propostas de aplicação desta metodologia e da «comunidade de investigação» serão contemplados “os objetivos dos domínios cognitivo, das atitudes e valores e das competências”⁶ definidos no próprio programa da disciplina de filosofia, bem como alguns dos conteúdos e temas sujeitos a avaliação externa (exame nacional da disciplina).

No primeiro capítulo deste trabalho, procederemos a uma breve explicitação do que é a FcCJ, explicitaremos o contexto da sua emergência e ilustraremos os seus pressupostos filosóficos e pedagógicos⁷. Exploraremos, ainda, a influência do modelo dialético socrático-platónico no trabalho de Lipman quanto à dimensão prática e dialógica da FcCJ e abordaremos a influência de outros autores, nomeadamente Peirce e Dewey e o conceito deweyano de crescimento.

Dado que a Lógica aparece como estrutura nuclear da filosofia lipmaniana, mostraremos a sua importância no contexto da FcCJ para um pensamento bem estruturado e rigoroso.

Com o objetivo de perceber o que significa pensar filosoficamente, explicitaremos o conceito de “higher order thinking” e as suas diferentes dimensões, bem como as competências de raciocínio explanadas por Lipman, tendo como referências principais

pedagogicamente nos métodos ativos (Dewey), psicologicamente no desenvolvimento da criança (Piaget), filosoficamente nas problemáticas clássicas do património reflexivo ocidental (exemplos: a lógica aristotélica, o cogito cartesiano, etc)» (Tozzi, M. “Lipman, Lévine, Tozzi: diferenças e complementariedades”, in Leleux, Claudine et al. (2008). Filosofia para Crianças: o modelo de Matthew Lipman em discussão. Porto Alegre. Artmed Editora, p 110).

⁵ Programa de Filosofia, 10 e 11º anos, Ministério da Educação, 2001

⁶ Programa de Filosofia, 10 e 11º anos, Ministério da Educação, 2001

⁷ Optou-se neste trabalho por manter alguns dos termos em inglês por considerarmos que a sua tradução pode não transmitir a clareza do conceito.

as suas obras *Thinking in Education* e *La Filosofia en el aula*.

Em seguida, analisaremos a origem do termo «comunidade de investigação», a sua contextualização na filosofia lipminiana, em que consiste e a sua importância enquanto metodologia e estratégia pedagógicas para o desenvolvimento de um pensamento autocorretivo e para o educar em cidadania, não deixando de destacar os objetivos subjacentes a esta metodologia.

Discutiremos, posteriormente, a necessidade da transmutação do papel do professor na sala de aula, como facilitador da concretização da «comunidade de investigação» enquanto metodologia e estratégia pedagógicas. Tal facto, facilitará, como consequência, a alteração do papel do aluno tornando-o, deste modo, investigador no seu processo de ensino aprendizagem.

No subcapítulo seguinte, explanaremos a estrutura de uma sessão tradicional de FcCJ, desde a leitura do texto à consecução da investigação filosófica.

Destacaremos a influência de Dewey no pensamento lipminiano e na sua conceção de um modelo democrático de educação, referindo aspetos fundamentais como o conceito de educação e democracia⁸, e a relação entre esta, a educação e a filosofia. Ilustraremos, de igual modo, alguns pontos de divergência que afastam o filósofo norte-americano de Dewey.

No segundo capítulo, propomo-nos conciliar os objetivos e finalidades definidos no programa oficial de filosofia do ensino secundário com a metodologia da FcCJ, revelando os possíveis pontos de convergência.

No capítulo posterior, explicitaremos as potencialidades da «comunidade de investigação» em contexto de sala de aula como condição para o exercício do pensar sobre o pensar e da autonomia do pensamento dos alunos. Refletiremos, ainda, sobre a importância de repensar paradigmas quanto ao ensino de filosofia.

Ao apelarmos a uma mudança de paradigma dentro da linha de pensamento lipminiana, tornar-se-á de grande valor revelar a importância do método dialógico, caracterizando-o no capítulo 4.

Por fim, mostraremos a possibilidade da concretização desta metodologia no

⁸ Remetemos para o carácter dinâmico do termo, democracia entendida enquanto forma de vida associada.

ensino secundário, conciliando a metodologia e a estratégia pedagógicas de Lipman com propostas de planos de aula, que servirão de apoio ao professor com o objetivo primordial de estimular o pensamento autónomo dos discentes e proporcionar as condições para que o “*higher order thinking*” aconteça.

Capítulo 1 – A FILOSOFIA COM CRIANÇAS E JOVENS

1.1 História, fundamentos e pressupostos do programa de Filosofia com Crianças (P4C - «Philosophy for Children») de Matthew Lipman

O fundador da FcCJ/P4C foi Matthew Lipman (1923-2010), filósofo, pedagogo e professor de filosofia de origem norte-americana. Lipman ensinava na Universidade de Columbia (Nova Iorque) a cadeira de Lógica, quando se deparou com a dificuldade dos seus alunos de pensar por si próprios e com a sua falta de competências para argumentar. Lipman receou que fosse já demasiado tarde para estes jovens aprenderem a pensar filosoficamente⁹. Avançou assim com uma proposta radical: ensinar filosofia às crianças - ou especificamente, «cultivar a excelência no pensamento» (Lipman, 1990: 111) - na transição do infantário/pré-escolar para o 1º ciclo e com continuidade até ao primeiro ano da universidade. «Era possível ajudar as crianças a pensar com maior habilidade? Eu não tinha dúvidas que as crianças pensavam tão naturalmente como falavam e respiravam. Mas como conseguir que pensassem bem?» (Lipman).¹⁰

Lipman principiou a primeira experiência em 1970, com uma turma-piloto das escolas de Montclair em New Jersey. O seu programa teve uma grande adesão e, desse modo, a FcCJ alargou-se a mais de 60 países. Para tal, muito contribuiu o Instituto para o desenvolvimento da FcCJ (IAPC - *Institute for the Advancement of Philosophy for Children*) fundado, pelo pioneiro, em 1974 e sediado na Universidade de Montclair State College, atualmente Montclair State University. «(...) procurei evitar toda referência a escolas e aos principais representantes da tradição filosófica. (...)

⁹ «(...)deparei comigo mesmo perguntando-me novamente qual possível benefício os meus alunos obtinham ao estudar as regras para determinar a validade dos silogismos ou a aprender a construir orações contrapositivas. Eles realmente raciocinavam melhor como resultado de estudar lógica?» in Lipman, M., Como Nasceu Filosofia Para Crianças, publicado em Kohan, W.& Wuensh, A. (Org.).(2000). *Filosofia Para Crianças. A Tentativa Pioneira de Matthew Lipman* (Vol. I). Petrópolis: Editora Vozes, p. 21

¹⁰ idem, p. 22

Também tentei evitar a terminologia técnica. Suspeitei que uma tal linguagem facilmente se torna uma arma com a qual se intimidam e esmagam aqueles que são por demais pouco sofisticados para saber como usá-la em benefício próprio» (Lipman)¹¹.

Com este programa, Lipman tinha como objetivo contribuir para a reforma do sistema educativo de então e, por outro lado, levar de forma sistemática a prática da filosofia às crianças, integrando esta na sua educação. Enquanto docente universitário, Lipman refletiu sobre o valor da Lógica¹², sobre os benefícios do estudo desta cadeira para os alunos e indagou se, de facto, os alunos raciocinavam melhor por estudarem esta disciplina. Chegou à conclusão de que se os alunos nesta faixa etária ainda não tinham adquirido a competência de pensar de forma correta, a lacuna encontrava-se no sistema de ensino que não lhes teria fornecido as condições e técnicas para que essa aprendizagem acontecesse.

Mais importante do que aprender Ciência é aprender a “pensar cientificamente”, mais do que aprender História é importante aprender a “pensar historicamente”, também mais importante do que aprender Filosofia ou História da Filosofia é aprender a filosofar, pelo que teremos que *aprender a pensar filosoficamente* (Lipman, 2002: 328). O programa lipmaniano engloba duas dimensões: uma teórica e uma prática. Lipman enfatiza, à luz de Kant, a distinção entre filosofia e o filosofar. *«Como ideia filosófica, filosofia para crianças rejeita dogmatismos e preconceitos e nos convida a pensar nos valores que esta ideia pressupõe. Como prática filosófica, filosofia para crianças precisa de uma reflexão teórica que contribua para pensar as funções desta prática, suas consequências e finalidades»* (Kohan, 2000: 11).

Com esta proposta de levar a filosofia às crianças, assumindo esta uma dimensão prática, Lipman tem por finalidade que as crianças experienciem a filosofia, ao praticá-la, ao vivenciá-la, exercitando-a. *«(...) segundo Lipman, não se pode propriamente filosofar sem filosofia, não é possível fazer boa filosofia sem o contacto com aquilo que a filosofia tem produzido de melhor»* (Kohan, 2008: 18), por isso, escreveu histórias para crianças, reconstruindo a história da filosofia. A sua primeira história, de 1969,

¹¹ idem, p. 26

¹² «Vale ressaltar que nos Estados Unidos a filosofia tem, historicamente, uma fraca presença nas instituições educativas (...), só ao entrarem para a universidade os estudantes podem optar por ter algum contato com a filosofia» (Kohan, 2000: 85).

intitula-se *Harry Stottlemeier's Discovery*¹³, como homenagem a Aristóteles, enquanto fundador da Lógica, e aborda precisamente esta área do saber, escrita de uma forma que «*deveria ser algo que os pequenos descobrissem por si mesmos, com pouca ajuda dos adultos. As crianças da história deveriam formar, de alguma maneira, uma pequena comunidade de pesquisa, na qual cada uma participasse, pelo menos em alguma medida, na busca cooperativa e na descoberta de modos efetivos de pensar*» (Lipman)¹⁴.

Os seus textos assumem a forma de diálogo cujas personagens, também elas crianças, «*são apresentados como modelos de crianças intelectualmente inquietas, judiciosas, preocupadas em conhecer e, fundamentalmente, interessadas em envolver-se num diálogo construtivo a respeito dos problemas que as inquietam*» (Kohan, 2000: 85).

Importa esclarecer o que Kohan entende por “*modelos de crianças*”. Esta expressão serve para ilustrar o desejável na metodologia de Lipman, que as crianças ao longo da leitura das histórias se identifiquem com as personagens de modo a assumirem, também elas, uma forma de interação que se caracteriza pela inquietação (diretamente ligada à capacidade de manter o espanto), pela interrogação e pelo diálogo cooperativo. Não se pretende criar crianças-tipo, mas modelar o tipo de interação entre elas (modelos de interação), «*as crianças aprendem a falar falando, sendo expostas a modelos de conversação. Podem aprender a contar histórias ouvindo histórias e podem aprender a escrever poesia vendo primeiro modelos de poesia. Os modelos são indispensáveis, quer sejam imitados com sucesso ou não. (...) Se queremos que as crianças [e os jovens] sejam reflexivas, temos que apresentá-las a modelos de crianças que reflectam*» (Lipman, 2002: 350-351)¹⁵.

¹³ Tradução em português brasileiro *A Descoberta de Ari dos Telles*.

¹⁴ Lipman, M., *Como Nasceu Filosofia Para Crianças*, publicado em Kohan, W.& Wuensh, A. (Org.).(2000). *Filosofia Para Crianças. A Tentativa Pioneira de Matthew Lipman* (Vol. I). Petrópolis: Editora Vozes, p. 22.

¹⁵ Da mesma forma que os diálogos platónicos se assumem como modelos de conduta e reflexão para os adultos, também através das histórias lipmanianas as crianças e os jovens contactam com a exequibilidade de um modo de viver indagador e reflexivo onde impera o respeito mútuo. Estes modelos induzem «*os processos em questão por meio das atividades propostas (...) É importante que o aluno compreenda o que deve fazer e o que é capaz de fazer para que tenha, desde o início, uma expectativa positiva de êxito*» (Barth, B. “Da prática à teoria: aprender a construir seu saber”, in Leleux, Claudine et al. (2008).

Contudo, Lipman tem consciência que usar modelos de comportamento pode ter um problema inerente, o de inibir o comportamento que se pretende que seja imitado, por isso, considera que o modelo de conversação da «comunidade de investigação» (contida numa história) deve ser apresentado não como um modelo acabado, mas sim como uma ilustração do que pode ser feito. Este modelo servirá *«como um estímulo para aumentar a investigação»* (Lipman, 2002: 351).

Assim sendo, há uma forte tónica socrática nesta conceção de Lipman da filosofia como prática, enquanto forma de investigação dialógica, como algo que se exerce e cultiva¹⁶. Na verdade, Sócrates viveu empenhado em fazer com que os outros soubessem pensar¹⁷, encaminhando-os na aventura do pensar e do indagar, melhorando o seu raciocínio para que vivessem a sua vida segundo a razão, sem pretender transmitir doutrina alguma. *«(...) a postura socrática está inteiramente voltada para o saber pensar, para colocar as condições para se conseguir discursos corretos. E precisamente por isso, de cada vez, a questão esboça-se de modo diferente, sem preconceitos, maleavelmente, sem um saber já dado à partida; mais, num saber que se vem constituindo, uma e outra vez, através da própria pesquisa»* (Adorno, 1990: 19).

Tanto Sócrates como Lipman reconhecem à filosofia não só uma dimensão prática e dialógica como uma dimensão educacional, com implicações sociopolíticas, na medida em que a filosofia *«contribui para formar espíritos críticos, pessoas dispostas a deixar de ter certezas sobre os seus saberes e a se colocar atentas para questionar os valores e as ideias que formam suas vidas e a vida dos seus semelhantes»* (Kohan, 2008: 21). Deste modo, a filosofia e a educação complementam-se, uma não existe sem a outra, *«toda verdadeira filosofia é educacional e (...) toda verdadeira educação é filosófica»* (Lipman, 1990: 62).

Na *Apologia* conhecemos um Sócrates que viveu a filosofia intensamente. Esta foi

Filosofia para Crianças: o modelo de Matthew Lipman em discussão. Porto Alegre. Artmed Editora, pp 174-180).

¹⁶ «A maiêutica socrática poderia ser explicada precisamente desta maneira. Não se trata de o saber estar já na mente e apenas se provocar o recordar / a recordação. Trata-se muito mais da pergunta – não da resposta – estar já pré-formada no espírito e a educação filosófica facilitará os meios para que se chegue a formulá-la explicitamente. Assim se explica o fenómeno com o qual os nossos alunos se identificam – ou não – com determinadas explicações e que, de repente, surjam ao mesmo tempo das explicações, questionamentos múltiplos nos quais se reconhecem a si mesmos» (Campomanes, 1984: 37).

¹⁷ Baseamo-nos no retrato inferido a partir dos diversos diálogos de Platão.

a linha condutora da sua ação e concebida como uma busca e interrogação incessantes, como um caminho a fazer-se que se expande no diálogo aberto e num questionamento permanente. *«É que assim é que, na verdade, deve ser, Atenienses: quem escolhe um posto, por julgar que é o melhor, ou o ocupa às ordens de um chefe, deve, em minha opinião, permanecer nele contra todos os riscos, não atendendo nem à morte nem a nenhuma outra coisa que não seja a desonra. (...) Se, apesar de tudo isto, me dissésseis: «Sócrates, não daremos crédito às acusações de Ânito, mas só te absolvemos com uma condição, a de não mais te entregares a este género de pesquisa e de renunciarestes à filosofia. Se fores apanhado nestas actividades, morrerás»; se isto que acabo de dizer fosse a condição que me impusésseis para me absolver, dir-vos-ia: «Atenienses, tenho por vós consideração e afecto, mas antes quero obedecer ao deus do que a vós e, enquanto tiver um sopro de vida, enquanto me restar um pouco de energia, não deixarei de filosofar e de vos advertir e aconselhar, a qualquer de vós que eu encontre. (...) mas a minha atitude no futuro não será modificada, nem que eu tenha de sofrer mil vezes a morte»¹⁸.*

Lipman adota este modo de viver e vivenciar a filosofia para a sua metodologia, alertando-nos para o cuidado com o rigor lógico subjacente a um correto exercício do pensar. *«Aplicar filosofia e fazer filosofia não são o mesmo. O modelo de fazer filosofia é a grande figura solitária de Sócrates, para quem a filosofia não era uma aquisição, nem uma profissão, mas sim um modo de vida. O que Sócrates personaliza não é o saber filosofia ou aplicá-la, e sim praticá-la. Sócrates desafia-nos a reconhecer que a filosofia é, enquanto um fazer-se, enquanto um modo de vida, algo a que qualquer um de nós se pode dedicar.»* (Lipman, 2002: 32).

Para ambos, Sócrates e Lipman, *«a linguagem e o raciocínio desempenham um papel central no crescimento do diálogo»* (Kohan, 2008: 22), do que decorre a necessidade, na perspetiva de Lipman, de desenvolver as dimensões crítica, criativa e eticamente cuidada do pensamento. Na perspetiva deste filósofo as crianças e os jovens ao tornarem-se melhores pensadores, tornam-se consequentemente melhores pessoas. *«O conjunto de hábitos que dispõe uma pessoa a comportar-se de modo recomendável*

¹⁸ Platão, 2002, pp 33-35

(neste caso em relação às obrigações cívicas) é designado de “carácter”. (...) Só mediante esta participação ativa na práxis democrática e institucional é que os jovens estarão preparados para exercitar a cidadania quando se tornarem adultos. (...) Portanto, a sociedade que quiser que saiam da escola pessoas reflexivas e racionais deve cuidar para que o ambiente da própria escola seja reflexivo e racional» Lipman (2002: 314-319).

No entanto, este *«pensar não pode ser individual, pois a sua prática colectiva exige que seja também pensado colectivamente o que se faz e o que sustenta este fazer»* (Kohan, 2000: 11). Lipman mostra-nos que a «comunidade de investigação» tem um papel crucial neste pensar coletivo que é efetivamente um pensar em conjunto, uma vez que a investigação dialógica decorre numa atitude de cooperação intelectual. As crianças e os jovens partilham os seus pontos de vista, familiarizam-se com outros diferentes dos seus; desafiam e são desafiados para defender as suas ideias, para procurar razões. Nenhum dos membros da comunidade de investigação se fecha em si, eles partilham não só o seu pensamento como participam no processo de investigação, uns com os outros, mantendo uma postura aberta ao grupo, numa verdadeira democracia participativa. Assim, investigam de forma cooperativa e colaborativa o mesmo assunto, sendo este facto que distingue o diálogo e a discussão filosóficos de uma mera conversação.

A conversação implica estabilidade enquanto o diálogo envolve instabilidade. *«Na conversação, uma pessoa assume o papel preponderante e depois uma outra. Existe reciprocidade, mas com o entendimento de que nada se move. A conversação transforma-se no jogo da gangorra entre os protagonistas; contém movimento, mas a conversação em si mesma não se move. No diálogo (...) o desequilíbrio é utilizado a fim de mover o pensamento para a frente. (...) A conversação é uma troca de sentimentos, de pensamentos, de informação, de modos de compreensão. O diálogo é uma exploração conjunta, uma investigação, um questionamento»* (Lipman, 2003: 87-88).

Qualquer que seja o tema ou questões filosóficas a tratar, sejam de ordem ética, literária, artística, política, social ou axiológica, vemos a *«lógica do pensar (...) [como] a espinha dorsal do programa porque, para Lipman, filosofia é, antes de mais nada, um*

pensar sobre o pensar e para praticá-la adequadamente é preciso conhecer a lógica desse pensar» (Kohan, 2000: 88). Este pedagogo relaciona pensamento crítico com outros dois termos cognitivos, criticismo e critério, referindo que estes últimos estão interligados com argumentação, avaliação e juízo. Estes por sua vez estão diretamente ligados à melhoria e ao progresso do pensamento e da reflexão¹⁹, tal como já preconizado em Platão no livro V da sua obra *A República*, quando estabelece a oposição entre os conceitos de «amigo do saber» (philosophos) e «amigo da opinião» (philodoxos)²⁰.

Lipman considera que pensar é um ato tão natural como respirar ou fazer a digestão, contudo, apesar de ser algo que ocorre naturalmente no nosso dia a dia, pode ser considerado *«como uma habilidade suscetível de aperfeiçoamento. Há formas mais eficazes e menos eficazes de pensar. Podemos afirmar isto com segurança assim que estabelecermos os critérios que nos permitem distinguir um raciocínio coerente de um incoerente. Esses critérios são os princípios da lógica. Mediante essas regras, podemos estabelecer a diferença que existe entre as inferências que são válidas e as que não são»* (Lipman, 2002: 68). Lipman estabelece, deste modo, uma diferença entre pensar enquanto ato natural do ser humano e um pensar complexo e elaborado.

Ao considerar o pensamento numa abordagem multidimensional (dimensões crítica, criativa e interventiva do pensamento), Lipman aproxima-se do conceito de complexidade de Edgar Morin. *«A complexidade surge, é verdade, lá onde o pensamento simplificador falha, mas ela integra em si tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras,*

¹⁹ Lipman, 2003, p 3

²⁰ « – Por conseguinte, dos que contemplam a multiplicidade de coisas belas, sem verem a beleza em si, nem serem capazes de seguir outra pessoa que os conduza até junto dela, e sem verem a justiça, e tudo da mesma maneira – desses, diremos que têm opiniões sobre tudo, mas não conhecem nada daquilo sobre que as emitem. (...) / – Por conseguinte, devemos chamar amigos da sabedoria, e não amigos da opinião, aos que se dedicam ao Ser em si?/ – Absolutamente» (Platão, 1993: 479a e 480a).

unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade»²¹.

De igual modo, o pensamento complexo, segundo Lipman, por oposição ao pensar enquanto ato natural, engloba o refazer constante, a melhoria e a revisão de todas as falhas, a fim de manter o equilíbrio, entendido este na ótica do falibilismo e num sentido holístico. A lógica do pensamento complexo não anula a complexidade mas esclarece-a e, por isso, lida com a certeza, a clareza, a determinação e a coerência, e lida igualmente com a incerteza, a imprecisão, a contradição e a ambiguidade.

Lipman não defende que as crianças para aprenderem a pensar melhor têm que aprender lógica (como disciplina), mas esclarece que as crianças aprendem as regras da lógica ao mesmo tempo que aprendem as regras da linguagem (gramática), ou seja, quando aprendem a falar. Lipman exemplifica: *«Se a uma criança muito pequena lhe dissermos: “se não fizeres isto, castigar-te-ei”, partimos do princípio que a criança entende: “se eu não quero ser castigada, não devo fazer isto”. Geralmente é correto aceitarmos este pressuposto. Por outras palavras, as crianças muito pequenas dão-se conta de que negar o consequente exige negar o antecedente. (...) É possível que extrair inferências inválidas não seja considerado pensar bem, contudo, não deixa de ser pensamento»* (Lipman, 2002: 69).

Ao estabelecer este paralelismo entre a linguagem comum e a lógica informal, Lipman usa uma abordagem mais intuitiva e holística, pois não se trata de apresentar às crianças a lógica como uma disciplina acabada, uma vez que tal situação iria afastá-las. O que pretende é levá-las a descobrir a lógica aos poucos e mostrar-lhes que a mesma *«se entrelaça e se aplica à linguagem e até ao mundo»* (Lipman, 2002:43)²². Na opinião do autor, assim que as crianças começam a falar, elas não só questionam e levantam problemas, como citam razões, clarificam as suas intenções e os critérios que utilizam para fazer as suas avaliações²³.

A filosofia será motivante enquanto conversa sobre assuntos filosóficos usando a linguagem comum, disciplinada por condições lógicas. Da mesma forma que a

²¹ Morin, 2005, p 6

²² No que se refere à lógica informal

²³ Lipman, 2002. p 45

gramática dita as regras que devemos cumprir para falar corretamente, a lógica dita as regras que devemos cumprir para pensar bem. *«Aprender a falar, aprender a pensar e aprender a raciocinar é algo que muitos autores crêem estar intimamente ligado»* (Lipman, 2002: 73). Tal como devemos orientar as crianças para perceber a diferença entre usar bem a linguagem ou usá-la de modo incorreto, também o devemos fazer quanto a raciocinar corretamente e a distinguir um raciocínio bom de um mais débil. *«As habilidades envolvidas no fazer lógica formal e informal seriam aplicáveis a qualquer disciplina em que essas lógicas sejam aplicáveis, é nesse sentido que elas são genéricas»* (Lipman, 1990: 102).

Contudo, para as crianças e os jovens é mais acessível perguntar-lhes se um determinado diálogo representa um bom ou mau raciocínio do que pedir-lhes *«que aprendam e então identifiquem violações da lógica. (...) As regras da lógica peneiram as violações graves, mas não excluem um vasto número de flexões linguísticas que seriam considerados raciocínios impróprios num sentido informal.»* (Lipman: 1990: 129).

Segundo Lipman todas as formas menos corretas de pensamento, desde o não ser capaz de extrair conclusões de forma correta, definir ou classificar erradamente até não ser capaz de ajuizar criticamente os atos humanos, não deixam de ser uma forma de pensamento, ainda que *«seja um pensamento pobre»*.

Deste modo, a finalidade de um programa que trabalhe as habilidades do pensamento permitirá às crianças e aos jovens ajudá-los a pensar melhor, com mais rigor e clareza, para que se tornem pessoas mais reflexivas, críticas, coerentes, investigadoras e razoáveis e não torná-los filósofos, pois não é esse o objetivo. A forma de o fazer é criar um ambiente acolhedor para um bem pensar e o professor reconhecer que cada jovem tem um estilo próprio de comportamento mental, pelo que deverá respeitar a diversidade de estilos. *«Neste sentido, pensar é uma arte e cada artista procede de um modo mais ou menos diferente»* (Lipman, 2002: 175) e tal como um professor de arte deve ser capaz de perceber e aceitar as disposições criativas de cada um dos seus alunos e incentivá-las, igualmente o professor de filosofia *«deve estar preparado para alimentar e cultivar uma vasta gama de estilos de pensamento e ao*

mesmo tempo insistir que o pensamento de cada criança [e jovem] seja tão claro, coerente e compreensivo quanto possível» (Lipman, 2002, 175).

Na perspectiva deste filósofo, entrar numa aula de filosofia e perceber que todos os jovens chegaram à mesma conclusão será tão antinatural como entrar numa aula de pintura e constatar que todos os alunos estão a pintar o mesmo objeto da mesma forma²⁴. Dever-se-á, então, respeitar a pluralidade de perspetivas, mas insistir num diálogo argumentativo com rigor lógico. «*As crianças [e os jovens] que ajudamos a ser mais criteriosos, não só têm um senso de quando agir ou não agir; não só são mais discretos e ponderados ao tratar os problemas com que se deparam, como também são capazes de decidir quando será adequado adiar o tratamento dos problemas, ou evitá-los, em vez de fazer-lhes frente diretamente. Assim, uma das finalidades de um programa de habilidades [competências] de pensamento seria o aperfeiçoamento do juízo. Pois o juízo é o vínculo entre o pensamento e a ação»* (Lipman, 2002: 69).

Estabelece-se, por conseguinte, uma relação direta entre pensamento e ação, sendo que para Lipman um jovem esclarecido, razoável, com [bom] senso, dificilmente realizará ações inapropriadas ou desprezíveis. Este é mais um paralelismo que podemos estabelecer entre Lipman e Dewey, na medida em que este último considera que a atividade inteligente abarca tanto o pensamento reflexivo quanto a conduta humana. Lipman nas histórias filosóficas, *Harry e Lisa*, por si criadas, mostra como a lógica formal e a ênfase dada às boas razões (retratadas por cada personagem) podem assumir-se como orientações para o pensamento reflexivo e para a ação.

Na sua obra *Human Nature and Conduct*, Dewey entende que o psiquismo humano é composto pela tríade hábitos, impulsos e inteligência. Os hábitos e os impulsos equilibram-se, unificam-se e coordenam-se na mente por intermédio da inteligência. «*Os hábitos são a condição da eficiência da inteligência. (...) eles restringem o seu alcance e fixam os seus limites»* (Dewey, 1930:172).

Os impulsos são a força impulsionadora, «*determinam a direção do movimento (...). Os impulsos definem a indagação, a pesquisa, a investigação»* (Dewey,

²⁴ Não que o consenso seja antifilosófico, mas o que se pretende ilustrar é a natureza aberta e especulativa da filosofia. A filosofia não é uma disciplina acabada, como nos mostra Kant (“Anúncio do Programa do Semestre de Inverno de 1765-1766” in *Lógica*.(1992). Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, pp 174-175).

1930:172). Dewey acrescenta que sem os hábitos teríamos apenas hesitação e com os hábitos ficaríamos apenas pela repetição e duplicação de atos antigos. Ao associar os impulsos teremos uma pesquisa consciente, «*com o conflito dos hábitos e a libertação dos impulsos temos busca consciente*» (Dewey, 1930: 180). Os impulsos contribuem, assim, para a renovação, para a mudança, para o progresso, impulsionando o sujeito a ir além dos hábitos (“modos de crer e admirar”), mas estes necessitam de ser coordenados inteligentemente.

A inteligência é uma tomada de consciência que, na perspectiva do autor, significa deliberação. «*A consciência (...) marca uma conexão delicada e peculiar entre os hábitos altamente organizados e os impulsos desorganizados.*» (Dewey, 1930: 183). Esta tomada de consciência porque envolve um processo de escolha depende de um método de investigação deliberativo, pelo que inteligência é deliberação. «*Deliberação é um ensaio para desvendar como serão na realidade as várias linhas de ação possíveis*» (Dewey, 1930: 190). A deliberação inteligente decorre da dinâmica conflituosa entre hábitos e impulsos, uma vez que opera como um método e permite não só o desenvolvimento do pensamento inteligente como a equilibração do eu e a previsão de condutas.

Dewey refere, ainda, que os termos: *consciência*, *tomar consciência* e *estar consciente* têm mais do que uma mera ligação verbal, porque não existe uma área distinta para a moral e para o conhecimento da moral. O pensamento e a conduta inteligente resultam de momentos de entendimento consciente que propiciam a deliberação, a escolha reflexiva. «*Escolher não é fazer emergir uma preferência da indiferença. É fazer emergir uma preferência unificada de preferências concorrentes*» (Dewey, 1930: 193).

Em jeito de conclusão, podemos dizer que Dewey entende que a inteligência tem em conta os dados da experiência, representados nos hábitos e nos impulsos, e reflete sobre eles, por outro lado o pensamento e a conduta são atos de inteligência porquanto expressam a síntese de um processo deliberativo.

De acordo com este pressuposto, Lipman identifica as chamadas «competências de raciocínio», integradas no uso genérico das competências de pensamento. Estas

competências, diz o autor, *«não variam muito de um domínio para o outro; assim, dedução é dedução, seja nas ciências naturais, seja nas humanidades»* (Lipman, 2002: 320), pelo que a sua aplicação é tão produtiva quando aplicada a valores éticos como a factos. Estas competências serão trabalhadas e desenvolvidas por intermédio dos temas filosóficos propostos nas suas histórias e investigadas em comunidade de investigação, pois *«um programa de habilidades de pensamento deve ajudar as crianças [e os jovens] a pensar tanto de uma forma mais lógica como de uma forma mais significativa»* (Lipman, 2002: 70).

Ao centrar-se neste seu objetivo de ensinar a aprender a pensar, Lipman constatou que *«as habilidades de pensamento são o ingrediente que falta na educação»* (Lipman, 1990: 47). Assim, considerou de relevante importância as seguintes competências de raciocínio:

1. *«fazer inferências a partir de premissas isoladas;*
2. *padronizar frases da linguagem comum;*
3. *fazer inferências de premissas duplas;*
4. *usar a lógica;*
5. *trabalhar com a coerência e a contradição;*
6. *saber como lidar com a ambiguidade;*
7. *formular questões;*
8. *compreender conexões de parte-todo e todo-parte;*
9. *dar razões;*
10. *identificar suposições subjacentes;*
11. *trabalhar com analogias;*
12. *formular relações de causa-efeito;*
13. *desenvolver conceitos;*
14. *generalizar;*
15. *fazer inferências de silogismos hipotéticos;*
16. *habilidade em reconhecer e evitar – ou utilizar conscientemente - a imprecisão;*
17. *levar em conta todas as considerações;*
18. *reconhecer a interdependência de fins e meios*

19. *saber como lidar com “falácias informais”;*
20. *operacionalizar conceitos;*
21. *definir termos;*
22. *identificar e usar critérios;*
23. *apresentar exemplos concretos [e contra-exemplos];*
24. *construir hipóteses;*
25. *contextualizar;*
26. *antecipar, prever e estimar consequências;*
27. *classificar e categorizar»* (Lipman, 1990: 80-81).

Estas competências, no entender do autor de P4C, ajudam a desenvolver as próprias capacidades de leitura e escrita e, deste modo, *«a filosofia contribui significativamente para o seu [dos alunos] desenvolvimento educacional, mesmo na área de “habilidades básicas” como a leitura e a matemática»* (Lipman, 2002: 24). A filosofia assumir-se-á como a disciplina que *«nos prepara para pensar nas outras disciplinas»*, uma vez que *«o papel da Filosofia não é o de nos fazer pensar, mas o de nos fazer pensar melhor»* (Lipman, 1990: 51).

Acrescenta ainda, *«A filosofia implica aprender a pensar sobre uma disciplina e, ao mesmo tempo, aprender a pensar autocorretivamente sobre o nosso próprio pensar»* (Lipman, 1990: 59). Pensar autocorretivamente, segundo o pioneiro da FcCJ, equivale a incentivar os jovens a autocorrigir-se no discurso e na reflexão, ultrapassando a dimensão de (apenas) aprender o que os outros pensam. *«(...) Não há nada de incompatível em encorajar os alunos a pensar de forma original e encorajá-los, ao mesmo tempo, a que descubram os erros no seu pensamento»*, será uma forma de se *«libertarem da tirania das respostas certas e erradas»* (Lipman, 2002: 48).

Entramos na dimensão do pensar sobre o pensar de modo a, nas palavras de Lipman, *«estudar, monitorar e rever o próprio processo do pensamento»* (Lipman, 2002: 48), estabelecendo-se uma ponte entre atos mentais, metacognitivos, meta-afetivos e mentais correspondentes, pois a autocorreção só é possível através de atos

metacognitivos²⁵. Os jovens raciocinarão melhor quando raciocinarem sobre o modo como raciocinaram, quando fizerem inferências sobre o modo como fizeram inferências, quando pensarem no porquê das suas crenças, aprendendo com o erro. *«Toda a investigação é uma prática autocorrectiva e tudo isso é exploratório e inquisitivo»* (Lipman, 2003: 83).

A autocorreção é importante, uma vez que nunca poderemos estar certos da verdade das nossas crenças. A verdade é algo de desejável que deverá estar no nosso horizonte e, portanto, deve ser uma preocupação, sempre como um objetivo e não presunção de posse. *«O que importa, contudo, é o esforço para corrigir, a luta para rectificar, o impulso que nos leva a melhorar»* (Lipman, 2002: 128).

A autocorreção é uma das pedras angulares do pensamento crítico e, enquanto pensar e prática autocorretivos, o programa de filosofia com crianças e jovens permitirá desenvolver quatro grupos de competências: *as competências de raciocínio, as competências de questionamento e investigação, as competências de formação de conceitos e as competências de tradução* (através do diálogo).

As competências de raciocínio, já listadas, permitem a progressão do conhecimento através de inferências de conhecimentos prévios. De acordo com Lipman *«raciocínio é pensamento em movimento exercendo pressão progressiva para a frente»* (Lipman, 1990: 48). É através das competências de raciocínio que é possível desenvolver o conhecimento, sendo que para o autor o conhecimento baseia-se na experiência do mundo, no entanto, todo o conhecimento é também falível, já que é passível de confirmação ou retificação.

Influenciado por Peirce e pela sua conceção do processo de conhecimento científico e o carácter falível do conhecimento, Lipman adota a conceção de filosofia como uma investigação sem limites estabelecidos. O raciocínio permite preservar o conhecimento, mantendo a coerência, o sentido e a significação das ideias e do discurso de cada elemento da comunidade de investigação, e permite também ampliá-lo, a partir

²⁵ No entender da Professora Maria José Rego, a *«autocorreção equivale a um exercício da liberdade»*, uma liberdade exercitada, refletida, na medida em que somos livres para discordar de alguém, mas também para discordarmos de nós próprios, após o exercício crítico do pensar sobre o pensar. Senão encontramos boas razões, bons argumentos que defendam as nossas posições temos toda a liberdade para corrigirmos o nosso próprio pensamento, *«aperfeiçoando o nosso modo de pensar»* (Rego, 2015d: 23).

do momento em que procuramos elementos novos, fazendo inferências baseando-nos no que já conhecemos.

A lógica, quer formal quer informal, é o alicerce do raciocínio. Ao fornecer as regras que orientam a investigação e o questionamento filosófico, a lógica permite perceber que aquilo que é verdadeiro para um membro da comunidade de investigação pode não ser para outro, permite, também, reconhecer que um argumento é melhor que outro e que podemos estabelecer a verdade de uma afirmação a partir da verdade de outras.

Pela lógica é possível reconhecer que o resultado do processo de investigação em comunidade é provisório, contestável e, portanto, falível. Não obstante, a lógica mostra também que a racionalidade é possível, *«a lógica formal mostra às crianças [e aos jovens] que podem pensar de uma forma estruturada e lúcida, e a ênfase dada às boas razões mostra-lhes que o pensamento organizado tem muitas aplicações na vida diária²⁶. Ambos os tipos de lógica podem motivar as crianças [e os jovens] a praticar o pensamento reflexivo de forma autónoma, mas nenhuma lógica tem isto com ponto principal. Por isso, a FcC volta-se para a lógica da ação racional e para as suas orientações para conseguir uma conduta razoável. O principal propósito desta lógica é incentivar as crianças [e os jovens] a que pratiquem o pensamento reflexivo nas suas vidas»* (Lipman, 2002: 250).

Esta forma de encarar a lógica é algo que os docentes podem utilizar nas suas aulas, uma vez que no próprio programa da disciplina de filosofia temos a oportunidade de trabalhar com os alunos a temática da lógica formal e informal. À luz de Lipman, através de uma escolha de textos adequados e recorrendo a exemplos do quotidiano é possível convidar os estudantes a descobrir que estas lógicas não se apresentam como algo de abstrato, mas que estão presentes no dia a dia. Ao trabalhar em comunidade de investigação a lógica formal e informal contribuiremos *«para habilitar alunos e alunas a pensar e a discorrer com coerência, a evitar erros correntes de inferência abusiva e, sobretudo, a argumentar sem trair os princípios e as regras lógicas»* e para que os

²⁶ No capítulo 11 da sua obra *La Filosofía en el aula* Lipman mostra a importância de ensinar a lógica subjacente à construção de boas razões, como um outro tipo de lógica, e a necessária disponibilidade para os jovens se ouvirem mutuamente e para se ouvirem a si mesmos. Considera Lipman que os estudantes só poderão avaliar uma razão sobre algo se compreenderem claramente do que se fala.

discentes compreendam²⁷, experienciando, que a lógica das boas razões (lógica informal) «*não tem regras específicas a não ser que persiste em procurar razões relativamente a uma determinada situação e avaliar as razões que se deram*» (Lipman, 2002: 240).

Lipman considera que trabalhar os dois tipos de inferência, a inferência mediata e a inferência imediata, tal como previsto no próprio programa de filosofia do ensino secundário²⁸, permitirá aos alunos perceber que procurar razões implica estar consciente das implicações dessa procura não só para a percepção como também para a expressão verbal e para a evidência do contexto no qual se desenrola a investigação. «*Uma inferência proporciona uma razão que mantém uma certa relação com o ponto central da investigação. Tais relações são descritas por vezes como induções, analogias, explicações ou inferências que orientam a ação*» (Lipman, 2002: 241) e todas elas exigem um pensamento reflexivo e organizado.

As competências de questionamento e investigação permitem a exploração dos caminhos a percorrer para se obter respostas ou soluções para os problemas lançados, através da autocorreção, da procura de sentido, da formulação e confronto de hipóteses, da antecipação de consequências, da imaginação e de aplicar e avaliar critérios.

As competências de formação de conceitos permitem compreendê-los ao analisá-los e ao identificar os seus componentes. Para isso, há que estabelecer relações, traçar distinções, apontar semelhanças e explorar a definição de diferentes conceitos filosóficos tais como bem, razão, experiência, justiça, realidade e verdade. «*A leitura e a escrita são, para Lipman, formas de raciocínios que oferecem uma contribuição singular à capacidade de pensar das pessoas. Por isso é tão importante desenvolvê-las correctamente desde pequenos*» (Kohan, 2008: 23).

As competências de tradução permitem preservar os significados²⁹, a compreensão do que se ouviu e/ou leu e, por isso, os membros da comunidade de investigação são convidados a dizer por palavras suas o que ouviram e/ou leram. Posto isto, há que respeitar os outros, manter uma escuta ativa, ser empático, estar sensível aos

²⁷ Programa de Filosofia, 10º e 11º anos, Ministério da Educação, 2001, p 32

²⁸ Idem, p 13 e 32

²⁹ Aproxima-se o conceito de tradução ao de interpretação, utilizado por Lipman na sua obra *La Filosofia en el Aula*, «*quando desvendamos significados, estamos a fazer interpretações*», p 209.

contextos e à dimensão afetiva, ter autocontrolo e cuidar do crescimento dos outros (no sentido deweyano). Para fundamentar a sua posição, Lipman recorre a dois autores, Ruth L. Saw e Martin Buber estabelecendo um paralelismo entre eles³⁰.

Segundo a autora Ruth Saw, uma conversação não pode ser dirigida nem pode manipular as pessoas com quem conversamos, *«sempre que as pessoas falam para impressionar, para expor a sua sagacidade, riqueza, o seu aprendizado ou para trazer alguma vantagem para si, estão a falhar, pois não estão a tratar o seu ouvinte como uma pessoa, como um fim em si mesmo»* (Lipman: 2003:89).³¹ Desta forma, estabelece-se uma conversa assente numa parceria racional entre quem conversa, uma parceria entre indivíduos iguais e livres, portanto, para Saw a conversação é entendida como uma relação de simetria.

Por seu lado, Martin Buber concebe o diálogo como um discurso dialógico em que *«cada um dos participantes tem em mente o outro ou os outros no seu ser particular e presente, e se volta para ele com a intenção de estabelecer uma relação viva mútua, entre ele próprio e os outros»* (Lipman: 2003:91)³². Estabelece, assim, a conexão entre pensar e comunidade.

Para Dewey o crescimento é encarado como *«uma força positivamente presente»*, isto é, a imaturidade das crianças e dos jovens, no sentido escolar e educativo, é algo muito positivo, na medida em que se assume como uma potencialidade, como uma capacidade para se desenvolver. *«Considerada absoluta, e não comparativamente, a imaturidade significa uma força positiva ou aptidão – o poder de crescer»* (Dewey, 2007: 53) e essa aptidão tem um cariz social, uma vez que as crianças são *«dotadas de uma elevada capacidade para as relações sociais»* (Dewey, 2007: 54), intensificando o seu interesse e atenção para com os outros e para com os atos dos outros.

Na perspetiva de Dewey, o crescimento não tem outro fim senão o próprio crescimento e todos os hábitos que envolvam o pensamento, a invenção e a iniciativa, a curiosidade, a capacidade responsiva imparcial e a abertura de espírito proporcionarão esse crescimento. Compete à educação fornecer condições para que o crescimento

³⁰ Ruth L. Saw (1901-1986), filósofa inglesa. Martin Buber (1878-1965), filósofo e pedagogo austríaco.

³¹ Artigo da autora “Conversation and Communication”, na revista *Thinking: The journal of Philosophy for Children*, p 55-54, citado por Lipman na sua obra *Thinking in Education*.

³² Buber, M.(1947). *Between Man and Man*, citado por Lipman na sua obra *Thinking in Education*.

ocorra «*através da organização das capacidades que asseguram o crescimento*» (Dewey, 2007: 59) e criar e manter o desejo pelo crescimento independentemente da idade.

Uma das características fundamentais do conceito deweyano de crescimento, enquanto imaturidade (capacidade para crescer), é a plasticidade, isto é, «*a capacidade de aprender com a experiência; o poder de reter dela alguma coisa que possa ajudar a resolver os problemas de uma situação futura*» (Dewey, 2007: 54). Aprender com a experiência implica modificar as nossas condutas com base no produto das nossas experiências anteriores, contribuindo igualmente para a possibilidade do crescimento enquanto progresso contínuo e indefinido, o que possibilitará ao «*ser humano adquirir o hábito de aprender. Aprende a aprender*» (Dewey: 2007: 55).

Por tudo isto, Lipman propôs iniciar a filosofia no pré-escolar e no ensino básico, pois seria uma forma de contribuir para um «*higher order thinking*», dado que «*introduz na educação um espírito de racionalidade e juízo crítico que nenhuma outra disciplina pode oferecer*» (Lipman, 1990:59)³³. «*Higher order thinking*» combina três dimensões: a crítica, a criatividade e o «*caring thinking*»³⁴, todavia quando falamos em pensamento crítico, pensamento criativo e pensamento interventivo não estamos a falar de três tipos de pensamento, mas de diferentes dimensões do «*higher order thinking*», daí a sua complexidade.

Na sua dimensão crítica, este tipo de pensamento é questionador, é orientado por regras, facilita o raciocínio e o juízo, avalia critérios e fundamentos, é autocorretivo e falível. Enquanto criativo, este tipo de pensamento tem em linha de conta o significado e o contexto, mas é também inovador, «*coloca ênfase na variedade, na unicidade e na diferença*» (Kohan, 2008: 45). Enquanto «*caring thinking*», assume-se como equilíbrio das duas dimensões anteriores e remete para a dimensão ética, na medida em que «*expressa aquilo que uma pessoa considera importante ou valioso; é o pensar que aplica valores no próprio pensar*» (Kohan, 2008: 45).

Segundo Lipman, o que se entende por pensamento crítico não é algo novo,

³³ O termo «*higher order thinking*» pode ser traduzido como “pensamento complexo ou elaborado”.

³⁴ Devido às diferentes aceções do termo «*caring*» em inglês e à constatação da sua diversidade de traduções em português, adotamos a tradução da Doutora Maria José Rego, *pensamento interventivo* por considerarmos que é o que melhor representa a intenção de Lipman no uso do termo «*caring*».

sempre existiu na história da humanidade, enquanto esforço para melhorar a qualidade e quantidade do pensamento, tal como sempre existiu o esforço para melhorar a qualidade e a quantidade do conhecimento humano. O autor reconhece, assim, as seguintes características ao pensamento crítico³⁵:

- a) tem como resultado um produto - os juízos - enquanto efeito de uma ação, ou seja, tem uma aplicabilidade prática. Remete para a vertente pragmática do pensamento que não se resume a uma vertente meramente especulativa. Lipman, após ter analisado diferentes concepções de pensamento crítico, apercebe-se que todas elas englobam o conceito de «*inteligente judgment*», «*good judgment*» e «*judgment tempered by experience*» e que significam a habilidade de tomar decisões corretas (boas), logo, sinónimas da palavra *sageza*³⁶. Por conseguinte, a sua definição de «*good judgment*» descende do conceito de sabedoria da Grécia antiga e engloba as características principais do pensamento crítico³⁷, «*sempre que conhecimento e experiência não sejam apenas possuídos, mas aplicados à prática, estamos perante a presença explícita de instâncias de juízo*» (Lipman, 2003: 210). Juízo é, pois, determinação, seja ela de pensar, de falar, de ação ou de criação. Pensamento crítico é pensamento aplicado, não é só processo, visa construir um resultado, quer seja algo dito, feito ou criado³⁸, o qual envolve usar o conhecimento para produzir mudanças com base na razoabilidade³⁹. O pensamento crítico facilita o raciocínio e está envolto numa responsabilidade cognitiva, o produto do significado, e numa responsabilidade de tradução, que preserva o significado;
- b) funda-se em critérios – por critério entende-se o princípio regulador utilizado para produzirmos os nossos juízos, tomarmos as nossas decisões e efetuarmos as nossas escolhas. Os critérios são meta-razões que fornecem credibilidade e

³⁵ Lipman, 2003, pp 209-223.

³⁶ Termos que poderemos traduzir como «decisão inteligente», «juízo correto/bom senso», «juízo moderado pela experiência».

³⁷ Sabedoria entendida como uma forma superior de conhecimento (conhecimento supremo, vital e ordenador), in *Logos. Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. (1992). Vol. 4. Lisboa. Editorial Verbo.

³⁸ Perspetiva adotada de Justus Bucher, que analisaremos na página seguinte.

³⁹ Razoabilidade entendida no sentido do que é (ou deve ser) apropriado e que aponta para uma solução equitativa, razoável ou sensata e «*não necessariamente para uma solução que seja certa em todos os aspetos*» (Lipman, 2003: 21).

validade às nossas decisões e afirmações. Existe, deste modo, uma conexão lógica entre pensamento crítico, critério e juízo. O pensamento acrítico será «*fraco, amorfo, arbitrário, falacioso, caótico, desestruturado*» (Lipman, 2003: 212), por contraposição a um pensamento crítico. Os critérios são «*um tipo de razões, um tipo de razões particularmente fiáveis(...) os pensadores críticos dependem de critérios já testados tais como validade, coerência e consistência*» (Lipman, 2003: 213);

- c) é autocorretivo e enquanto tal tem uma preocupação para com a verdade e para com a validade. Ao pensar sobre *o que* pensamos e *como* pensamos, usam-se meta e megacritérios que permitirão aos membros da comunidade de investigação avaliar da força, relevância, coerência, fiabilidade, consistência e precisão do seu pensamento;
- d) é sensível ao contexto, isto é, tem em conta as características e circunstâncias de cada momento de investigação de modo a assegurar o sentido da mesma. Ser sensível ao contexto implica uma visão holística, pois uma frase deslocada do seu contexto pode induzir a erros de interpretação. Considerar o pensamento crítico como sensível ao contexto implica reconhecer circunstâncias excecionais ou irregulares; limitações, contingências ou constrangimentos específicos; configurações gerais; reconhecer a possibilidade de que uma evidência seja atípica e que alguns significados não consigam ser traduzidos de um contexto ou área para outro. Estar sensível ao contexto é outra das formas de preservar o significado.

O pensamento crítico, para Lipman, tem um «*papel defensivo: protege-nos de sermos coagidos ou manipulados para acreditar naquilo que os outros querem que nós acreditemos sem termos uma oportunidade de investigar por nós mesmos*» (Lipman, 2003: 47). É um pensamento que se caracteriza pela indagação, pela avaliação de critérios, pela criatividade e que nos conduz a juízos metódicos e criteriosos.

Na sua dimensão criativa, o «*higher order thinking*» promove a imaginação na procura de soluções e alternativas para a resolução de problemas. Pensar de modo

criativo é delinear novas possibilidades e, neste contexto, Lipman vê a filosofia como uma forma de arte. «Uma das definições de filosofia poderia ser “o exame autocorrectivo das diferentes formas de criar, dizer e fazer”» (Lipman, 2002: 336). Lipman adota a perspectiva de Buchler, que «os três modos de produção humana, fazer, criar e dizer, são três modos de julgar, os quais podem ser designados, respetivamente como modos ativo, exhibitório e assertivo do julgar» (Buchler, 1965: 20)⁴⁰, pelo que podemos associar o modo ativo do julgar à dimensão interventiva do pensar, o modo exhibitório à dimensão criativa do pensar e, por último, o modo assertivo do julgar à dimensão crítica do pensar.

Demonstrar uma atitude filosófica implica demonstrar um comportamento criativo, desde que o assumamos como um processo, algo que acontece connosco e em nós, e não apenas como um desempenho. O filósofo esclarece que a criança pode ilustrar saber o que é um comportamento filosófico, imitando-o, mas não o interiorizar. Só o conseguirá, quando exhibir um pensamento ampliativo⁴¹, aquele que «vai além do que é dado», e do qual temos como exemplos a indução e o raciocínio analógico. As crianças e os jovens partem do dado, do conhecido para o desconhecido, tal como qualquer ser humano.

Lipman recorre à distinção de Kennick entre obra de arte e atos criativos, para fundamentar a relação entre filosofia e criatividade. Considera Kennick, em *Creative Acts*, que todas as obras de arte, por serem criativas, são necessariamente o resultado de atos criativos. Contudo, nem todo o ato criativo produz obras de arte criativas. Analogicamente, há que diferenciar o ter uma atitude filosófica de produzir trabalhos de filosofia, «isto significa que uma pessoa que realiza atos filosóficos não garante a

⁴⁰ Justus Buchler na sua obra *Nature and Judgment* amplia o conceito de ato de julgar, explicando que todo o ser humano, através das suas palavras, ações e feitos, assume uma posição perante o mundo. Toda a ação humana (criar, dizer e fazer) por exprimir uma perspectiva, exprime diferentes modos de julgar e, portanto, revela um juízo.

⁴¹ Lipman subscreve a distinção efetuada por C. Peirce entre pensamento explicativo e pensamento ampliativo: «Todos os nossos raciocínios são de dois tipos: 1. Explicativo, analítico ou dedutivo; 2. Ampliativo, sintético ou (vulgarmente designado) indutivo. No raciocínio explicativo, certos factos estão já estabelecidos nas premissas. (...) Existem outro tipo de factos, como quando vemos que a maré sobe um n número de vezes e concluímos que ela vai subir na próxima vez. Estas são as únicas inferências que aumentam nosso verdadeiro conhecimento real, por muito úteis que as outras possam ser» (Peirce, <https://ia802701.us.archive.org/28/items/popularsciencemo12newy/popularsciencemo12newy.pdf>, in *Popular Science Monthly*, 1878, “Illustrations of the logic of science – Fourth paper: The probability of induction”, p 711, acesso em 30/06/2017, 21h50).

produção de trabalhos filosóficos, mas a existência de um trabalho filosófico supõe, necessariamente, que é produto de atos filosóficos» (Lipman, 2002: 341).

Lipman enumera doze características do pensamento criativo⁴²:

- a) originalidade – pensar no que ainda não foi pensado, sem precedentes. No entanto, a originalidade por si só não é garantia de um momento de pensamento criativo, pois pode ser um pensamento original, contudo, resumir-se a um pensamento excêntrico ou irracional; o que implica que sejam necessários critérios gerais para avaliar;
- b) produtividade – um pensamento produtivo é aquele que quando aplicado em situações problemáticas produz resultados. A criatividade não se cria no vazio, implica a geração de um produto;
- c) imaginação – imaginar é vislumbrar, antever novas possibilidades, novos caminhos, “pensar fora da caixa”. A imaginação funda a criatividade e permite *«ter outros mundos para habitar e também torná-los disponíveis para que outros os possam habitar»* (Lipman, 2003: 245);
- d) independência – quem pensa de forma criativa, pensa de forma autónoma, por si mesmo. Um pensador criativo é aquele que não segue a multidão, que faz questões quando os outros se isentam de reflexão e que quando questionado não responde de forma automática, mas pondera antes de dar a sua resposta. Quem cria fá-lo de uma forma descomprometida, livremente;
- e) experimentação – quem pensa criativamente levanta hipóteses, testa-as, elabora planos de experimentação provisórios. Salienta-se, neste sentido, uma forte ligação à prática e uma abertura ao inesperado, na medida em que da experimentação resulta algo que não existia previamente, não há um plano estabelecido de forma rígida a que se tenha que obedecer;
- f) holismo – o pensamento criativo é holístico, traduz a relação parte-todo;
- g) expressão – o pensamento criativo expressa algo do pensador mas também do que é pensado, *«pensar criativamente acerca de uma árvore que nós percecionamos revela o carácter da árvore mas também do pensador»*

⁴² Lipman, 2003, pp 245-247

(Lipman, 2003: 246);

- h) autotranscendência – o pensamento criativo é inquieto, pois quer transcender-se, ultrapassar-se a si mesmo. Da mesma forma que uma obra de arte se pretende como uma resposta que transcende, que supera todas as anteriores;
- i) surpresa – o pensamento criativo gera assombro, espanto, admiração como resultado do que produz;
- j) generatividade⁴³ – o pensamento criativo é provocatório, pois permite estimular nos outros satisfação, prazer, alegria e fruição e também estimular a sua criatividade. Assemelha-se ao conceito de fruição do espectador da obra de arte; o pensamento criativo é dirigido a alguém, *«se um professor tiver como objetivo encorajar os alunos a pensar por si mesmos, ele tentará criar as condições para os problemas sobre os quais os estudantes terão que pensar por si mesmos se se quiserem tornar pensadores independentes e criativos»* (Lipman, 2003: 246);
- k) “maieuticidade”⁴⁴ – tem origem na palavra “maiêutica” e significa a atitude humana de dar à luz, trazendo ao mundo o melhor de si e das outras pessoas. *«Maieuticidade é uma forma de caracterizar o pensamento do professor que tem como preocupação dar à luz o pensamento e a expressão dos seus estudantes»* (Lipman, 2003: 247);
- l) inventividade⁴⁵ – *«uma ideia pode ser entendida como uma solução possível a um problema e o pensamento inventivo engloba vários problemas e várias ideias promissórias relevantes»* (Lipman, 2003: 247), mesmo que as suas experiências não produzam resultados. A inventividade torna possível a criatividade, contudo a criatividade não se reduz à inventividade.

Resumindo, podemos afirmar que na sua dimensão criativa, o *«higher order thinking»* *«busca produzir juízos expressivos e transcendentais a si mesmo. Ele é inovador, maiêutico e dialético (no sentido hegeliano), bem como pluralista e*

⁴³ Em *Thinking in Education*, Lipman utiliza o termo «generativity»

⁴⁴ Em *Thinking in Education*, Lipman utiliza o termo «maieuticity»

⁴⁵ Em *Thinking in Education*, Lipman utiliza o termo «inventiveness» que adota também de Buchler

independente. Está governado pelo contexto; coloca ênfase na variedade, na unicidade e na diferença; por último, afirma os valores do adequado e do íntegro acima do bom ou do correto» (Kohan, 2008: 45).

O terceiro e último aspeto do «*higher order thinking*», o «*caring thinking*»⁴⁶, abrange diferentes concepções, uma vez que Lipman recorre a diferentes autores⁴⁷. Começa por explicar-nos que se retirarmos do pensamento a dimensão do sentir em geral e que engloba as emoções e os sentimentos, falhamos na sua compreensão, uma vez que as emoções moldam os nossos pensamentos, dão-lhes um sentido de proporção e diferentes perspetivas. O «*caring thinking*» encerra uma dupla significação: por um lado significa pensar com solicitude, com cuidado sobre o que está a ser pensado, o objeto do pensamento e, por outro lado, tem em conta o *modo* como pensamos. Esta dimensão expressa aquilo que consideramos valioso e engloba:

- a) o pensamento valorativo - influenciado pela obra *Theory of Valuation* de Dewey, Lipman distingue valorar de avaliar. Valorar é apreciar enquanto avaliar é calcular o valor de. Valorar acarreta valores no próprio ato de pensar, é dar importância ao que interessa;
- b) o pensamento afetivo – as emoções são encaradas não como uma turbulência que prejudica o raciocínio e o julgamento, mas como formas de pensamento. Lipman aceita a posição de Martha Nussbaum que defende que a emoção é uma forma de pensamento⁴⁸. Lipman cita em *Thinking in Education* a referida autora para mostrar que se torna necessário quebrar a dicotomia tradicional «razão versus emoção»⁴⁹. As emoções revelam formas de pensar e julgar e, por isso, as emoções são juízos⁵⁰. A única forma de melhorar o pensamento é

⁴⁶ Maria José Rego (2015: 24) considera que a tradução mais adequada será pensamento interventivo pois aproxima-se do contexto cultural de cidadania e remete para a qualidade do agir público.

⁴⁷ Lipman, 2003, pp 261-271

⁴⁸ Martha Nussbaum, filósofa nova-iorquina autora de *Emotions as Judgment of Value*.

⁴⁹ Lipman, 2003, p 266

⁵⁰ «muitos aspectos da nossa vida emocional são formados socialmente (...). Até mesmo sentimentos aparentemente tão “integrados” como a aversão, possuem fortes componentes de educação familiar e cultural. A raiva, a tristeza, o medo – todas essas emoções são formadas socialmente no que diz respeito a seus objetos de escolha, a seus modos de expressão, às normas que expressam, às crenças sobre o mundo que elas incorporam e, até mesmo, a suas variedades concretas que dada sociedade abriga». Nussbaum, M. (2013). *Fontes da Justiça*, 1ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda, p 503

compreendê-lo como pensamento afetivo e não reduzi-lo ao pensamento dedutivo;

- c) pensamento ativo – o termo inglês «*caring for or about*» significa ter afeição por, mas «*caring for*» pode também significar tomar conta de, cuidar de. E é neste último sentido que Lipman entende o pensamento ativo, como «*ações que são simultaneamente modos de pensar*» (Lipman, 2003: 267), pois a nossa conduta identifica-nos, revela-nos, ilustra o que cuidamos e porque o fazemos;
- d) pensamento normativo – reflete o dever ser, tem um caráter normativo na medida em que as nossas ações, tal como o nosso pensamento, devem ser orientadas por princípios e regras;
- e) pensamento empático – empatia entendida como conseguir colocar-se no lugar do outro e ser capaz de experimentar as emoções do outro como nossas.

Na perspectiva de Lipman, as crianças e os jovens que desenvolvam este tipo de pensamento tornar-se-ão pessoas razoáveis, tolerantes, respeitosas e, portanto, democráticas⁵¹. «*A filosofia é necessária não apenas para ajudar os estudantes a pensar, mas também para os ajudar a pensar em todos os outros conteúdos escolares*» (Rolla, 2004:31). Igualmente, Kohan considera que «*afirmando-se pelo pensamento, a filosofia antes abre do que fecha portas*» (Kohan, 2000: 9).

A Lógica, enquanto disciplina da Filosofia, oferece critérios que diferenciam um pensamento bem estruturado de um mal estruturado, permite atingir a «excelência no pensamento», na medida em que «*fornece cânones normativos que nos dizem como o pensamento deve acontecer*» (Lipman, 1990: 112). O pensamento crítico e o rigor que a lógica introduz são necessários a qualquer disciplina científica. Para Lipman, a lógica para além de mostrar como se deve processar o pensamento, é uma disciplina indispensável ao desenvolvimento de um raciocínio ético, «*Somente a lógica contém os critérios mediante os quais é possível diferenciar um raciocínio sólido de outro que não é; ela é, portanto, uma disciplina única entre as ciências e inestimável para uma abordagem educativa que tem como objetivo desenvolver o pensamento*» (Lipman,

⁵¹ Lipman, 2002, capítulo 13

2002: 320). Por exemplo, segundo o filósofo, para Stuart Hampshire os atos morais podem ser justificáveis⁵² e na sua análise descobrimos os princípios gerais de onde derivam. «*Não há um conjunto de habilidades de raciocínio para valores e outro para factos. Segue-se daí que, ao melhorar a capacidade dos estudantes para pensar sobre questões de valores melhorará, concomitantemente, a sua capacidade de lidar com qualquer disciplina académica*» (Lipman, 2002: 323).

Todo o programa de P4C de Matthew Lipman, passa pelo exercício da filosofia enquanto «*pensamento lógico no contexto de aquisição de destrezas básicas, numa exigência de indagação racional, de coerência e de análise crítica fundamentadoras das tomadas de decisão e das condutas dos intervenientes*» (Rolla, 2004: 23), abordando temas da Lógica, da Ética, da Estética e assumindo uma vertente transdisciplinar. Contudo, o programa P4C assume uma dimensão mais vasta ao associar o pensamento crítico à criatividade e ao «*caring thinking*». Este filósofo pretende promover uma racionalidade criativa e um pensamento interventivo e, portanto, a sua metodologia centra-se em três pilares fundamentais: a crítica, a criatividade e a cidadania. Tal como nos elucida Maria José de Figueiroa-Rego: «*A sua originalidade consistia na própria superação da crítica tomada no seu carácter absoluto. A Crítica caminharia a par com a Criatividade nos alicerces teóricos e metodológicos deste programa de Filosofia com Crianças e Jovens. Trata-se de promover uma racionalidade crítica ou uma criatividade racional, como duas faces da mesma moeda, que se distinguem teoricamente, mas que na prática se confundem e interagem*»⁵³.

É de salientar que para Lipman reflexão crítica é «*um modo de reflexão autocorrectiva permeável ao contexto e apoiada em critérios em vista de emitir julgamentos*»⁵⁴. Nesta definição podemos ver sintetizadas as características essenciais da reflexão crítica, anteriormente analisadas: a autocorreção, a sensibilidade ao contexto, o ser regulada por critérios e o conduzir a julgamentos / juízos

⁵² Lipman, 1990, 96

⁵³ Rego, 2015b, p 20.

⁵⁴ Lipman, Matthew. “Reforçar o raciocínio e o julgamento pela filosofia”, in Leleux, Claudine et al. (2008). *Filosofia para Crianças: o modelo de Matthew Lipman em discussão*. Porto Alegre. Artmed Editora, p 29.

fundamentados, assumindo uma aplicabilidade prática⁵⁵. Não colocada de parte, a criatividade é trazida para esta dimensão do pensamento crítico⁵⁶ através de «*uma série de características que definem esta dimensão do pensar e do agir humanos: produtividade (...), originalidade (...), imaginação (...), independência (...), experimentação (...), autotranscendência (...), holismo (...), expressão (...), surpresa (...), geração de impacto*»⁵⁷; delineando o seu cariz de invenção e de totalidade, visto à luz do seu processo dinâmico e não enquanto produto. A criatividade é um dos elementos essenciais, tal como o pensamento crítico, na resolução de problemas e descoberta de novas possibilidades. «*Se a leitura dos textos for seguida de discussões críticas e interpretativas sobre as ideias escondidas nas entrelinhas dos textos, como tesouros numa caça ao tesouro, os estudantes disputarão ansiosamente entre si para expressar os seus pontos de vista e, se não puderem expressá-los oralmente, há que incentivá-los a que o façam por escrito, seja na forma de ensaios, de diálogos, de contos curtos ou de poesia*» (Lipman, 2002: 352).

Quanto ao pilar cidadania, «*caring thinking*», revela «*a dimensão cordial, afetiva, o cuidado e o empenho cívico, condutores da nossa ação, do nosso agir (...) [e enquanto] pensamento interventivo, pois prende-se com a nossa capacidade e preocupação em contribuir para a construção de um bem comum, com a nossa capacidade de intervir em sociedade, de interagir com os outros. Aproximando ao nosso contexto cultural e educativo, o termo «Cidadania», corresponde, em parte, àquilo que se propõe retratar a expressão «Caring Thinking»: a qualidade do agir público*»⁵⁸.

O pensamento interventivo encerra em si uma dimensão afetiva e avaliativa e, consequentemente, apela a um conjunto de valores que vai pautar tanto a ação da criança e do jovem como a sua avaliação e valoração de situações, acontecimentos e factos. É integrada, desta forma, a afetividade humana, não como algo que possa

⁵⁵ Idem, pp 28-29

⁵⁶ Ainda que a criatividade não se anule, no ponto de vista de Lipman, no pensamento crítico. São, sim, duas dimensões (crítica e criatividade) que recebem tratamento teórico autónomo, embora na prática coexistam e se impliquem mutuamente.

⁵⁷ Rego, 2015d, pp 22-23

⁵⁸ Rego, 2015d, p 24

desvirtuar o «*higher order thinking*», mas como algo que lhe dá força, na medida em que «*uma convicção é mais do que uma ideia; trata-se de uma adesão afetiva que nos move em prol de algo que cremos ser valorável (algo a que possamos dar valor), algo preferível num contexto, não apenas individual mas universal. Quem não tem convicções torna-se presa fácil de manipulações, de doutrinação, de aceitação acrítica, desenvolvendo uma certa apatia ou indiferença*»⁵⁹.

Deste modo, podemos constatar que Lipman compreende o «*caring thinking*» como uma dimensão do pensamento em si mesmo, ultrapassando uma mera condição causal do pensamento. Esta dimensão «*é um modo de pensamento que executa operações cognitivas tais como procurar alternativas, descobrir ou inventar relações, instituir conexões entre conexões e aferir diferenças. No entanto, é da própria natureza do pensamento interventivo suprimir distinções e classificações quando estes ameaçam tornar-se injustos e, conseqüentemente, ultrapassam a sua utilidade*» (Lipman, 2003: 264).

Para a execução do seu programa P4C, Lipman escreveu diversas “histórias filosóficas” adequadas a cada idade e nível de ensino – desde o pré-escolar até à educação de adultos -, bem como livros de apoio ao professor, manual do professor – constituídos por uma explicitação da(s) ideia(s) (conceito(s)) principal, planos de discussão e exercícios.

As personagens das histórias apresentam-se com a mesma idade do público que as lê. Apesar de na maior parte das vezes não terem o nome de filósofos, estas assumem os seus pontos de vista, em tom de conversação, para que quem as leia se identifique com as próprias personagens. «*Estas histórias são, então, criadas obedecendo exclusivamente ao fim a que se destinavam: levar as crianças a pensar e a agir em consequência da investigação, por elas e a partir destas, desenvolvida*»⁶⁰.

É a partir desta convicção, *levar as crianças a pensar*, que a «comunidade de investigação» promove o diálogo e a discussão filosófica⁶¹, contrariamente à abordagem expositiva que ainda tão frequentemente constitui o método didático por excelência na

⁵⁹ idem, p 25

⁶⁰ idem, p 18

⁶¹ Abordaremos o tema da Comunidade de Investigação no subcapítulo 1.2

maioria dos estabelecimentos de ensino. Por isso, em momento algum a FcCJ se apresentou ou se apresenta como mais uma disciplina com um corpo de saberes a transmitir, mas sim, como um conjunto de ferramentas para cultivar o pensamento, sendo por isso transdisciplinar a sua natureza. «*As habilidades cognitivas (...) precisam ser cultivadas e estar disponíveis antes de serem solicitadas*» (Lipman, 1990: 109)⁶². Todos os assuntos são passíveis de debate, sendo o papel do facilitador operacionalizar as «estratégias de questionamento e planos de discussão» - preconizados nos livros do professor – a fim de evitar que a sessão desemboque num relativismo insatisfatório em que «tudo é válido» para ao invés permitir que os participantes possam avaliar razões, «*detetar incoerências e incompatibilidades, tirar conclusões válidas, construir hipóteses e empregar critérios até que percebam as possibilidades de objetividade com relação a valores e factos*» (Lipman, 1990: 22).

«*Uma abordagem baseada na linguagem, tal como a filosofia, desenvolve diretamente as habilidades de ler, escrever, ouvir e discutir*» (Lipman, 1990: 60) e prepara os jovens para as experiências pessoais e sociais do futuro, preparando cidadãos mais intervenientes, porque estarão mais atentos e serão críticos do sistema político em que se inserem, das posições dogmáticas e das ideologias.

A filosofia não deve ser vista como uma disciplina de menor utilidade. A prática releva que a sua existência como disciplina permite tratar/clarificar/abordar os assuntos controversos que as disciplinas científicas deixam de fora do seu âmbito, como por exemplo os fundamentos da ética, a problemática do livre arbítrio, a natureza dos valores ou a possibilidade do conhecimento. «*Os conhecimentos racionais opõem-se aos conhecimentos históricos. Aqueles são conhecimentos a partir de princípios (ex principiis); estes, conhecimentos a partir de dados (ex datis). (...) A filosofia é o conhecimento racional a partir de meros conceitos*» (Kant, 1992: 39-40), deste modo, para aprender a filosofar é necessário trabalhar os conceitos filosóficos, como a liberdade, a ética, a justiça, os valores, etc. Explicita Kant na sua obra *Lógica*, que sendo a filosofia o sistema dos conhecimentos racionais a partir de conceitos, o seu valor é absoluto, «*ela também é o único conhecimento que só tem valor intrínseco e*

⁶² Lipman reconhece as seguintes habilidades do pensamento: as habilidades de raciocínio, de investigação, de formação de conceitos e de interpretação.

aquilo que vem primeiro conferir valor a todos os demais conhecimentos» (Kant, 1992: 41). Por tudo isto, não é possível aprender a filosofar sem conhecer as obras filosóficas anteriores, que servirão de suporte para que quem quer aprender a filosofar possa exercitar a autonomia do seu pensamento.

Ao utilizar textos filosóficos para investigação em «comunidade de investigação», estes assumem um papel importante, na medida em que a sua metodologia contribui para um posicionamento mais ativo na formulação e expressão de um pensamento autónomo, maior facilidade para questionar e para ouvir as propostas apresentadas pelos outros e maior disponibilidade para clarificar consensos e desacordos, mantendo os alunos em contacto com a história da filosofia, através dos temas e conceitos específicos e dos diferentes pensadores que os abordaram⁶³.

Pode parecer, num primeiro momento, que os jovens familiarizados com este questionamento constante das razões se tornem elementos menos fáceis de lidar em contexto de sala de aula e, na verdade, este receio não é infundado, pois torna-se mais difícil transmitir os conhecimentos para os quais haja uma procura constante de sentido. Talvez se retarde o processo de ensino aprendizagem enquanto processo de transmissão, no entanto, por outro lado, potencia-se uma atenção permanente que ajudará a médio/longo prazo a uma postura autónoma, em que o aluno não se limita a esperar que a informação lhe seja transmitida, procurando-a e pondo à prova as verdades que lhe são transmitidas. *«(...) sempre que [os alunos] as crianças querem saber o motivo para chamar algo de verdadeiro, elas estão fazendo uma pergunta epistemológica»* (Lipman, 1990: 113).

As competências de pensamento e raciocínio trabalhadas neste âmbito despoletam uma atitude autónoma nos jovens, a vontade de saber, o constante questionamento e a capacidade de autocorreção individual e do grupo, que facilitarão o trabalho de apreensão e compreensão de conteúdos assim como de conceitos.

É um facto que, por vezes, *«Quem quer que ensine, ensina valores»* (Lipman, 1990: 69), mas o objetivo primeiro da FcCJ não passa por transmitir aos jovens um quadro

⁶³ *«O verdadeiro filósofo, portanto, na qualidade de quem pensa por si mesmo, tem que fazer uso livre e pessoal da sua razão, não um uso servilmente imitativo. (...) Por conseguinte, se quisermos nos exercitar na atividade de pensar por si mesmo ou filosofar, teremos que olhar mais para o método do nosso uso da razão do que para as proposições mesmas a que chegamos por intermédio dele»* (Kant, 1992: 43).

axiológico pelo qual se devam orientar, mas sim levá-los a refletir sobre os valores que estão subjacentes às suas condutas diárias de modo a que possam construir uma hierarquia valorativa de acordo com o mundo em que querem viver.

Viver em comunidade implica viver de acordo com a razão mas também com a afetividade inerente à partilha e à pertença, não seguindo apenas os apetites individuais. Em vez de competir, os jovens são convidados a cooperar; não se trata de descobrir quem apresenta a razão mais válida, mas como chegamos a razões que sirvam toda a comunidade, considerando as contribuições dos vários participantes⁶⁴. Deste modo, a educação dos valores não aparece como impositiva, mas como descoberta realizada pelos próprios alunos (ainda que se possa chegar exatamente às mesmas conclusões/tabelas axiológicas), livres de arbitrariedade e manipulação. «*Segundo Lipman, uma pessoa é um diálogo entre as normas, os valores e crenças sociais que ela internaliza e a forma em que ela se posiciona frente a esse marco social internalizado. Fora de um contexto social não há indivíduos*» (Kohan, 2008: 32). Lipman aproxima-se da perspectiva de Durkheim⁶⁵, segundo a qual a sociedade existe independentemente do indivíduo, prevalece sobre ele. Os indivíduos só existem, porque existe uma sociedade e os factos sociais representam tudo aquilo que é produzido *na e pela* sociedade. Os factos sociais «*consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo*»⁶⁶ e, por conseguinte, são anteriores e exteriores a este.

A «*investigação dialógica numa atmosfera de cooperação intelectual e respeito mútuo*» (Lipman, 1990: 88) permite o confronto de pontos de vista diferentes, obrigando à apresentação de razões que fundamentem as ideias expostas, promovendo uma reflexão crítica e objetiva tão necessária numa democracia participativa.

Ainda no que respeita aos valores, trata-se de procurar compreender o que consideramos estimável, digno de valor e de que modo a nossa ação respeita essa assunção. «*A investigação de valores move-se da subjetividade à objetividade; determina o que é importante ou estimado, quer seja numa categoria estética, política, ambiental, ética, social ou em qualquer outra a que se apliquem valores*» (Lipman,

⁶⁴ A articulação com a dimensão do «caring thinking».

⁶⁵ Durkheim, E. (2007). *As regras do método sociológico*, 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes.

⁶⁶ idem, p. 3

1990: 74). Este tipo de investigação conduz à elaboração de juízos fundamentados, ao invés de apreciações irrefletidas e à competência para o estabelecimento de prioridades relativamente aos valores que orientam a nossa conduta. Importa salientar, contudo, que os jovens interiorizam mais facilmente o que é mostrado daquilo que é apenas transmitido. Professores e pais, como instituições e práticas institucionais, constituem-se como modelos de conduta, mesmo quando não estão cientes disso, ao colaborar com os seus comportamentos para a formação do carácter da criança e do jovem. «*Bons cidadãos, como bons jogadores, são orgulhosos de sua integridade*» (Lipman, 1990: 77). Os jovens não procuram a aceitação das regras sociais por medo da punição ou pela ambição de gratificação, mas sim, porque as consideram corretas e necessárias, seguindo um modelo de «racionalidade social» para o qual contribuem ativamente. «*Bons cidadãos são cidadãos reflexivos, a insistirem que os ideais não sejam meramente professados, mas operacionalizados e implementados*» (Lipman, 1990: 78).

A FcCJ ao promover o raciocínio sobre a questão dos valores permite, simultaneamente, o desenvolvimento do carácter pessoal. O aluno passa a integrar «*hábitos e raciocínios, carácter e reflexão de modo a orientar tanto juízos de valor sólidos, quanto ações recomendáveis*» (Lipman, 1990: 89-90).

A filosofia lipmaniana inspirou-se no pragmatismo americano, sobretudo o de Dewey, e no construtivismo e surge como reflexão crítica à pedagogia tradicional inspirada no behaviorismo que valoriza o professor, enquanto especialista de uma área do saber, que pouco estimulava a reflexão dos alunos, baseando-se essencialmente nas habilidades cognitivas simples (memorização e compreensão). Lipman afasta-se também da pedagogia humanista por esta perpetuar um certo relativismo epistemológico dos jovens, sem nunca abordar uma dimensão social e política, limitando-se à experiência pessoal sem englobar uma perspetiva intersubjetiva⁶⁷.

Este filósofo norte-americano encara os jovens como sujeitos com consciência pessoal e social, logo a intrasubjetividade dá lugar à intersubjetividade. Construir um “saber social” permite que o saber se torne significativo e partilhado.

⁶⁷ Entendida segundo Habermas, como coesão social: «*o intérprete que entende o sentido experiencia-o fundamentalmente como uma participante na comunicação, na base de uma relação intersubjetiva, estabelecida simbolicamente, com outros indivíduos, mesmo quando este está sozinho com um livro, um documento ou uma obra de arte*».

O pensamento crítico torna-se uma práxis, uma relação profunda entre a reflexão e a ação, tendo em vista a reconstrução do social.

Na obra deixada por Lipman é possível reconhecer três fundamentos didático-pedagógicos: a filosofia entendida como forma dialógica de investigação; o papel do professor; e a relação entre «higher order thinking» e a educação democrática.

1.2 Comunidade de Investigação

O termo *Comunidade de Investigação* foi utilizado originalmente por Charles Sanders Peirce (1839-1914)⁶⁸ ao referir-se de forma «*restrita aos profissionais de investigação científica*» (Lipman, 2003: 20), que utilizavam procedimentos semelhantes entre si no processo de investigação científica, com vista a assegurar o êxito comum. Adotado por Lipman, este termo estendeu-se ao âmbito da educação e passou a designar a metodologia utilizada em FcCJ, transformando as salas de aula em grupos de pesquisa ativos «*onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se de ideias conjuntamente, construir sobre as ideias dos outros; onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar*» (Lipman, 1990: 61).

Lipman entende por investigação a «*perseverança na exploração autocorrectiva de questões consideradas, ao mesmo tempo, importantes e problemáticas*» (Lipman, 1990: 37). Assim, o filósofo propõe um ideal de investigação, enquanto prática autocrítica e autocorretiva, o que para além de possibilitar um saber compreensivo, possibilita também a produção de juízos mais elaborados e fundamentados.

Esta influência de Charles S. Peirce no pensamento lipminiano assenta no facto de o primeiro conceber o processo de investigação científica como algo dinâmico, cujo ponto de partida é, tal como na filosofia, a dúvida e a indagação e a inexistência de respostas a priori. Para além de dinâmico, o processo de investigação científica é, na conceção de Peirce, recriado indefinidamente. Lipman diz-nos, na sua obra *Thinking in Education*, que a investigação é, por natureza, social ou comunitária na medida em que os seus alicerces são a linguagem, as operações científicas, os sistemas simbólicos, também estes inflexivelmente sociais.

Segundo Lipman, a «comunidade de investigação» tem um objetivo e várias finalidades. Em primeiro lugar, a «comunidade de investigação» «*é um processo que*

⁶⁸ Cientista, matemático, pedagogo e filósofo norte-americano

tem como meta produzir um produto - algum tipo de consenso ou julzo crítico (...). Segundo, o processo tem uma orientação, uma direção, dirige-se para onde os argumentos o levam. Terceiro, este processo não é uma simples conversa ou discussão; ele é dialógico. Isto significa que obedece a uma estrutura. Tal como um debate parlamentar é regido pelas regras de ordem parlamentar, também a investigação tem as suas regras de procedimento, que são em grande parte lógicas. Quarto, é preciso considerar um pouco mais de perto como razoabilidade, criatividade e pensamento atencioso se aplicam à comunidade de investigação» (Lipman, 2003: 83) ⁶⁹.

O filósofo norte-americano considera que é através da “*comunidade de investigação*” que se operacionalizam e implementam as definições de pensamento crítico, criativo e interventivo («critical, creative, caring thinking»). Por este motivo, ao associar filosofia, a educação e a democracia na prática da construção do conhecimento, idealiza a “*comunidade de investigação*” como um novo paradigma de educação. Contudo, convém esclarecer que a forma como Lipman entende a tríade filosofia, educação e a democracia não é enquanto algo existente, isto é, enquanto produtos acabados, mas como algo a construir, regidas, como nos esclarece Kohan, por «*um mesmo critério pragmático: em que medida ela [a prática existente] contribui para uma sociedade melhor*» (Kohan, 2008: 29).

Lipman aceita o ponto de vista peirceano quanto ao processo de conhecimento científico, nomeadamente o seu carácter falibilista. A “*comunidade de investigação*” torna-se a condição de possibilidade de conhecimento do que existe e condição de possibilidade do ser, na medida em que é dentro da comunidade que são estabelecidos os critérios «*de verdade e realidade na fixação de crenças*» (Kohan, 2008: 30). A realidade e o nosso conhecimento sobre ela estão dependentes de um processo cooperativo de interpretações ilimitadas «*que encontra na própria comunidade sua expressão, corroboração ou refutação*» (Kohan, 2008: 30), e, neste contexto, sem a comunidade de investigação não existe verdade, realidade ou indivíduos. «*A partir do confronto com a experiência começa um processo de investigação colectivo que procurará fixar uma crença que acalme aquela dúvida inicial. Uma vez estabelecida*

⁶⁹ O termo «pensamento atencioso» deve ser associado ao conceito lipmaniano de “caring thinking”. Neste trabalho adotamos a tradução da Doutora Maria José Rego: pensamento interventivo.

uma nova crença, porém, ela será submetida a uma contra-argumentação ou a uma nova prova empírica que a colocará em questão» (Kohan, 2008: 29)⁷⁰. De acordo com esta visão, é a própria comunidade de investigação científica que define os critérios de verdade e realidade, *«a investigação e o questionamento científicos mostrarão ao final do caminho, como crenças estabelecidas, aquelas que a comunidade for admitindo como verdadeiras e reais»* (Kohan, 2000: 103). Esta é a pedra angular que o filósofo adota para a sua conceção de *«comunidade de investigação»*, a caracterização do processo de investigação como progressivo, que parte da dúvida e da ausência de respostas dadas previamente. Para Lipman, a comunidade de investigação é o ponto de partida e de chegada, ou seja, o caminho de investigação é um recriar constante, um diálogo coletivo incessante, motivado pelo desejo de saber fundamentado e, por isso mesmo, de cariz tão filosófico. *«A comunidade de investigação constitui-se num ideal cognitivo, social e político que norteia a prática da filosofia nas escolas»* (Kohan, 2008: 32).

Os temas abordados nas histórias filosóficas lipmanianas são “encontrados” pelos membros da comunidade a partir de uma história que despoleta a reflexão. *«O objetivo didático dessa “comunidade de investigação” consiste em procurar juntos respostas às perguntas que as crianças [e os jovens] fizeram na leitura da narrativa»* (Leleux, 2008: 136). Deste modo, não é intenção do facilitador tratar de determinada questão de forma pré-estabelecida, ainda que nos livros do professor se encontrem variadíssimas sugestões e possibilidades de trabalho em forma de planos de discussão e exercícios que apenas pretendem fomentar e não manipular o diálogo⁷¹.

A melhor forma de captar a atenção dos jovens é dar-lhes oportunidade para partilharem com os seus pares, enquanto membros da comunidade de investigação, as

⁷⁰ Podemos estabelecer novo paralelismo entre Lipman e Dewey, para quem *«o que se assume como conhecimento – factos e verdades – num dado momento pode não o ser. Mas tudo o que se assume sem questionar, o que se aceita como verdade nas nossas relações com os outros e com a natureza é aquilo a que, num determinado momento, chamamos conhecimento. O pensamento, pelo contrário, começa, (...) pela dúvida ou incerteza. Assinala uma atitude de investigação, de demanda, de procura, em vez de uma atitude de domínio e posse. Através do seu processo crítico, examina-se e amplia-se o verdadeiro conhecimento e organizam-se as nossas convicções»* (Dewey, 2007: 251).

⁷¹ *«Somente mediante o diálogo com os alunos converte a sala de aula numa aula verdadeiramente criativa. A exposição magistral prepara os momentos do diálogo, leva aos problemas e facilita o material para a discussão, mas o momento essencial é quando surgem as perguntas. Para isso, é preciso voltar ao diálogo socrático»* (Campomanes, 1984: 73).

questões que lhes parecem pertinentes e que podem distanciar-se das preocupações dos adultos. A discussão filosófica parte da *Agenda de Discussão*, elaborada pelos membros da «comunidade de investigação», tema que terá um tratamento mais detalhado no subcapítulo 1.4. *A estrutura de uma sessão de FcCJ* deste relatório.

Neste âmbito, os textos escolhidos para os planos de aulas aqui propostos estão em harmonia com o programa oficial da disciplina de Filosofia; trata-se, aliás, da criação de condições para a apropriação dos conteúdos nele contemplados, contudo, explorados a partir das diferentes visões e interesses dos alunos.

Para que a «comunidade de investigação» funcione, é necessário praticar «*o ouvir uns aos outros com respeito, o construir sobre as ideias uns dos outros, desafiando-se mutuamente para fornecer razões e evitar opiniões infundadas, ajudar uns aos outros a produzir inferências do que foi dito e procurar identificar os pressupostos e suposições uns dos outros*» (Lipman, 2003: 20). O que permite ao jovem habituar-se não apenas a justificar aquilo que pensa, argumentando o que afirma, mas também a pedir razões aos restantes membros da «comunidade de investigação» em relação às afirmações por estes proferidas e a explicitar os critérios por si usados. «*Uma vez que a classe como um todo opere desse modo, torna-se possível para cada membro internalizar os hábitos e os procedimentos dos outros, de modo que seu próprio pensamento torna-se autocorretivo e move-se em direção à imparcialidade e objetividade*» (Lipman, 1990: 170), permitindo que o processo de questionamento e indagação avance conjuntamente.

A «comunidade de investigação» proporciona aos alunos um espaço de reflexão que pode levar à modificação e correção das suas próprias ideias e convicções. Proporciona o debate de ideias num contexto de respeito mútuo, através da cooperação e do diálogo, «*criar uma comunidade de investigação implica desenvolver uma ética da discussão, o respeito ao outro e até mesmo se dar conta da necessidade do outro: a objeção que o outro pode fazer não é uma agressão contra a pessoa, mas uma dívida intelectual que induz a trabalhar sobre as suas próprias paixões para se elevar ao pensamento cognitivo*» (Leleux, 2008: 157). A conversação disciplinada é essencial para desenvolver competências para aprender a ouvir e a interpelar, fomentando a autocrítica e o autocontrolo que se assumem como essenciais para a construção da

cidadania. «*Treinadas a pensar criticamente, [as crianças e os jovens] não permanecerão indefesas diante dos esforços em doutriná-las*» (Lipman, 1990: 102).

Na essência da «*comunidade de investigação*», enquanto estratégia pedagógica, encontramos o diálogo como método. O diálogo assume-se como a esfera onde os alunos expressam as suas ideias, discutem-nas e argumentam no âmbito da investigação com os seus pares⁷². Saber dialogar exige aprendizagem, exercício e treino, dado que a discussão filosófica que se pretende estabelecer, enquanto atitude de cooperação, é muito mais do que uma simples conversa inconsequente⁷³. Neste diálogo os alunos falam de forma estruturada, comprometem-se com o processo de investigação, partilham um objetivo comum e toda a intervenção individual contribui para o enriquecimento da intervenção em comunidade e da sua vivência enquanto grupo. Estamos perante uma discussão dialógica de cariz crítico «*quando os alunos não apenas melhoram a perspectiva do grupo, como também a modificam. Este tipo de discussão pressupõe os seguintes critérios: a interdependência explícita entre os alunos; a busca orientada à construção de sentido (vs. a busca da verdade)*» (Leleux, 2008: 40).

O rigor crítico é exigido ao partilhar democraticamente a palavra, pois o direito de exprimir-se traz inerente o dever de argumentar com rigor lógico⁷⁴. «*Numa tal comunidade de investigação, num marco de relações sociais de cooperação, diálogo e respeito, o contacto com os bons hábitos cognitivos distribuídos entre os participantes*

⁷² «Desde Sócrates, o diálogo tem sido considerado como o método de ensinar filosofia por excelência. Possivelmente esta consideração é ainda sustentável nos dias de hoje, uma vez que o diálogo é, sem dúvida, um método ativo. (...) O aluno deve descobrir, pois, a verdade por si mesmo, a sua verdade. Deve formular as suas próprias perguntas e tentar respondê-las por si mesmo. (...) a pergunta pressupõe já o diálogo, tem estrutura dialogal: alguém pergunta sobre um problema. Poderia dizer-se que o diálogo pode estabelecer-se connosco mesmos. É verdade, mas provavelmente a iniciação nesse diálogo interior deve fazer-se a partir do diálogo com outro» (Campomanes, 1984: 71-72)

⁷³ «O professor deve analisar mesmo a situação dos seus alunos e levá-los a tomar consciência dos seus próprios problemas, ou seja, dos problemas que levanta a sua própria existência. De acordo com esta selecção de problemas seleccionar-se-ão os conteúdos filosóficos tradicionais – conceitos, teorias, obras sistemas e qualquer outro dado que pode resultar útil – que podem ser utilizados como instrumentos de reflexão ou então como instrumentos de expressão» (Campomanes, 1984: 67). Daí a importância de se considerar o programa oficial de filosofia e a selecção de conteúdos propostos.

⁷⁴ A situação dialógica «*determina-se como uma discussão objectivada por um tema de pensamento, o tratamento de uma quaestio, ou o debate de soluções de um problema, i. é, envolve sempre a ordem racional de uma polémica ou a lógica da argumentação. Dialógico nesta acepção aponta para uma estruturação racional da realidade supondo que da convergência de uma pluralidade de posições mentais, ou do seu exercício analítico e crítico, deriva uma possível solução lógica e ontológica em termos unitários*», (Logos, Enciclopédia Luso-Brasileira, 1989:1401).

dessa comunidade favorece a constituição de bons pensadores e bons cidadãos, sendo o caráter de “bom” definido pela lógica na dimensão cognitiva e pelos ideais democráticos no aspeto social» (Kohan, 2008: 32). O diálogo estabelecido na «comunidade de investigação» é balizado pelos princípios de pluralismo, reciprocidade, tolerância e intersubjectividade, na medida em que o diálogo supõe a vontade de compreender o(s) outro(s) e através do(s) outro(s) nos compreendermos a nós mesmos, «toda a realidade se dá, então, em e através de um processo coletivo⁷⁵ e ilimitado de interpretação que encontra o seu canal de expressão, confirmação ou refutação numa comunidade sem limites definidos» (Kohan, 2000: 103)⁷⁶.

Só numa aula em que ocorra uma discussão dialógica é possível exercitar o pensamento crítico, o que constitui um dos postulados lipmaniano, que abraça a perspectiva epistemológica popperiana, «direi, conseqüentemente, que a objetividade dos enunciados científicos reside na circunstância de eles poderem ser intersubjectivamente submetidos a testes (...), com efeito, o teste intersubjectivo é um mero aspeto importante da ideia mais geral de crítica intersubjectiva, ou, em outras palavras, da ideia de controle racional mútuo, por via da discussão crítica»⁷⁷. Tal como todo o conhecimento estabelecido é falível, ou seja, está sujeito a confirmação ou revisão no confronto com a experiência, também os “conhecimentos” emergidos da e pela «comunidade de investigação» são alvo constante de consideração, análise e reflexão e autoavaliação.

Por conseguinte, o estudante assume um papel de investigador ativo no seu próprio processo de aprendizagem. «A discussão, por sua vez, aguça o raciocínio e as habilidades de investigação (...) como nenhuma outra coisa pode fazer» (Lipman, 1990:41), assumindo assim a discussão, a primazia enquanto estratégia utilizada nesta metodologia, caracterizando-a e definindo-a⁷⁸.

⁷⁵ ou comunitário, tal como concebido por Lipman.

⁷⁶ Podemos estabelecer um paralelismo com as perspectivas de Heidegger – que considera que a dimensão existencial do diálogo implica a compreensão e a interação– e de Buber – que considera que o diálogo é uma forma superior de encontro, de voltar-se para o outro.

⁷⁷ Popper, 1974, p 46

⁷⁸ Kant dissociou o ato de filosofar do conhecimento da tradição filosófica, considerando que a última conduziria o estudante de filosofia a um comportamento meramente aquisitivo, enquanto o primeiro conduziria à prática da filosofia enquanto exercício ativo da própria razão. Por isso, para Kant «o método

Como afirma Lipman, «Filosofia é um pensar autocorrectivo. É o pensar investigando a si mesmo com o propósito de se tornar um pensar melhor. (...) O fazer filosofia exige conversação, diálogo e comunidade, que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional» (Lipman, 1990: 61). Por isto mesmo, adotar uma metodologia que use a «comunidade de investigação» possibilita aos discentes o exercício do “pensar bem” e, sobretudo, interagir com correção, quer a nível ético e comportamental, quer a nível lógico e cognitivo⁷⁹. Esta metodologia permite promover a cidadania e, simultaneamente, a participação na construção de um bem comum (aula) pautada pelo respeito mútuo e tolerância perante pontos de vista diferentes do seu⁸⁰.

Ao promover as condições necessárias para uma cultura de investigação, a «comunidade de investigação» proporciona um «educar em» democracia, mais do que um «educar para» (este denuncia um educar instrumentalizado, externo ao aluno como algo imposto), na medida em que permite ao discente fazer exercício de uma cidadania plena enquanto membro da «comunidade de investigação». Assim, o aluno desenvolve e exerce, em contexto de sala de aula, as suas dimensões convivencial e social enquanto cidadão livre, consciente e interveniente, usufruindo de uma experiência educativa com sentido⁸¹. Através deste processo contínuo, o estudante reorganiza, recria e reconstrói

*peculiar de ensino na Filosofia é zetético, (...), isto é, investigante (...), o método de refletir e concluir por conta própria é aquilo que cujo domínio o aprendiz está a rigor buscando, o qual também é o único que lhe pode ser útil, de tal sorte que os discernimentos decididos que por ventura se tenham obtido ao mesmo tempo têm que ser considerados como consequências contingentes dele, consequências estas para cuja plena abundância ele só tem de plantar em si mesmo a raiz fecunda» (Kant, “Anúncio do Programa do Semestre de Inverno de 1765-1766” in *Lógica*.(1992). Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, pp 175).*

⁷⁹ No programa de FcCJ de Lipman, estão contemplados recursos e conteúdos filosóficos para a exercitar o “pensar bem”, nomeadamente temas sobre a lógica, ética, epistemologia, estética e política. Por exemplo, a história intitulada “Harry” tem como tema central raciocinar sobre a lógica e a “Lisa” tem como temática a ética.

⁸⁰ Remetemos para o conceito político de *bem comum*, entendido como o bem que as pessoas promovem e do qual participam enquanto associadas («viver da melhor maneira»), e relembramos Aristóteles nas suas obras *Ética a Nicómano* e *Política* para quem o bem é o fim último das ações humanas e cuja prática se destina a construir a felicidade. Ao incluir a sociedade na natureza, Aristóteles esclarece que aquela não é uma convenção, mas algo inerente ao próprio homem e portanto toda a atividade ou práxis humana produz-se tendo em vista o bem, que é o seu fim e lhe confere sentido.

⁸¹ «A prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. O exercício da cidadania implica, por parte de cada indivíduo e daqueles com quem interage, uma tomada de consciência, cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação social. A cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social. Enquanto processo educativo,

as suas experiências, bem como transforma e enriquecer a qualidade das mesmas, potencia o seu sentido e dotar-se-á de ferramentas que melhorarão as suas experiências futuras. Deste facto, ao gozar de uma liberdade de expressão plena, isto é, responsável, o aluno desenvolverá, do ponto de vista pessoal, a sua autoestima, e, do ponto de vista social, contribuirá para uma produção cooperativa de conhecimento.

Este exercício de discussão em cidadania é feito desde logo na escola e com os seus colegas, sem adiar para um momento futuro enquanto adulto. *«A educação, no seu sentido mais lato, é o instrumento desta continuidade social da vida. (...) [e] é uma necessidade»* (Dewey, 2007: 21 e 22).

Uma das influências em Lipman é a perspectiva democrática de educação de John Dewey. Este último concebe a educação como formadora nos jovens do sentimento democrático, estabelecendo uma ponte entre os conceitos de comunicação, educação, crescimento, experiência, pessoa e sociedade democrática. Diz-nos Dewey, a sociedade existe *«na transmissão e na comunicação (...) [e] toda a comunicação é educativa, (...) o próprio processo de viver em comunidade é educativo. Este aumenta e esclarece a experiência; estimula e enriquece a imaginação; cria a responsabilidade pela exactidão e a vivacidade do discurso e pensamento»* (Dewey, 2007: 24). Este pedagogo vê a comunicação como um *«processo de partilha de experiências até que se torna um património comum»* (Dewey, 2007: 27) o que permite que cada um, enquanto parceiro na investigação, transmita a sua experiência, na medida em que *«cada indivíduo, cada pessoa é portadora da experiência de vida do seu grupo, passa com o tempo. Contudo, a vida do grupo continua»* (Dewey, 2007: 27). Deste modo, associa, ainda, os conceitos de educação e renovação, uma vez que com a renovação física dos seres humanos, existe a renovação de crenças, ideais, costumes, etc.

Dewey defende que se cada um dos membros do grupo social reconhecer que as consequências das suas ações influenciam os outros e o que eles fazem e se reconhecer, igualmente, as consequências das ações dos outros no seu próprio comportamento,

a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo» (Educação para a Cidadania – Linhas Orientadores, Direção Geral da Educação, 2013).

haverá um objetivo comum no comportamento. Tal facto levaria a que cada um se interessasse pelo que o outro faz e, deste modo, o comportamento de ambos seria *«inteligente e socialmente inteligente e orientador»* (Dewey, 2007:44), pois permitiria a apreender a experiência e o seu significado e possibilitaria modificar as disposições dos restantes elementos. No entanto, simpatia não é empatia, pois existem limites para a recriação total da experiência alheia. Importa perceber que o conceito de empatia em Dewey não acarreta uma imitação de opiniões ou de condutas, mas uma aproximação. *«(...) numa atividade partilhada, cada pessoa relaciona o que está a fazer com o que as outras estão a fazer e vice-versa. Isto é, a actividade de cada um está incluída na mesma situação»* (Dewey, 2007: 43). A partilha de uma situação representa o facto de todos a viverem em simultâneo, mas cada um à sua maneira. A experiência torna-se, desta forma, para além de partilhada, significativa, na medida em que se *«torna um património comum»* (Dewey, 2007: 27).

A metodologia lipminiana envolve o aluno, enquanto elemento ativo do processo de aprendizagem e enquanto cidadão que exerce, concomitantemente, a sua cidadania no concreto, em situação existencial e não no vazio. A experiência, como situação existencial, é o contacto imediato com a realidade concreta e traduz a vivência do sujeito. Consequentemente, a experiência diz algo do ser em si e, deste modo, assume um carácter histórico na medida em que tem sentido graças às experiências anteriores e é ela, enquanto realidade experimentada, que está sujeita ao questionamento e à interrogação.

Tal como nos esclarece Maria José de Figueiroa-Rego, sobressai deste modo *«uma dimensão pessoal, mais do que individual, dos seus [comunidade de investigação] membros. Numa dimensão individual, cada um trabalha por si e para si. Numa dimensão pessoal⁸², cada um contribui, a partir do seu carácter único para a produção de um bem comum, neste caso, para a discussão filosófica. Ao fazê-lo, está não só a exercitar o seu sentido crítico, como a apelar à sua criatividade e tudo isto*

⁸² Entendemos aqui o conceito de pessoa no sentido kantiano, como um fim em si mesmo, assente numa natureza racional, inteligente, livre e aberto ao outro. Se o ser humano se restringir à esfera da individualidade não alcançará a dimensão do estar aberto aos outros e perder-se-á a arte da pesquisa em comum.

*num contexto cívico de participação, de pertença a uma comunidade, a uma comunidade de investigação»*⁸³.

Este perfil do aluno como elemento ativo do processo de aprendizagem e como cidadão é, aliás, o perfil desejável, segundo a própria Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 - «Artigo 2.º, (Princípios Gerais), 5 – *A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.*» - e ainda segundo o programa oficial de Filosofia do ensino secundário - «*a componente de formação geral tem como função, por um lado, assegurar o desenvolvimento "de uma cultura geral mais ampla e aberta" que inclua "necessariamente uma dimensão crítica e ética, indispensável face ao extraordinário desenvolvimento das ciências e das tecnologias e às suas consequências directas na nossa vida quotidiana", e, por outro, contribuir "para a construção da identidade pessoal e social dos jovens que lhes permita compreender o mundo em que vivem, integrar-se nele e participar criticamente na sua construção e transformação"*»⁸⁴.

Não é possível deixar de reconhecer e evidenciar o paralelismo com um dos objetivos do programa de Lipman, nomeadamente o de desenvolver nas crianças e nos jovens uma cidadania responsável⁸⁵. A pertinência da introdução da metodologia de uma «comunidade de investigação» na escola prende-se com o facto de ser esta, em si mesma, uma comunidade. Dewey considera que a escola é um espaço de construção social do pensamento, por isso o adolescente vivencia o processo educativo como uma troca ativa entre as suas inquietações e as exigências sociais. O estudante torna-se consciente da escola como espaço de negociação entre as condições que esta como espaço social impõe (programas, avaliações, etc) e os interesses dos alunos. «*A solução oferecida pela comunidade de investigação, embora não constitua uma panacéia, tem o grande mérito de propor, dentro do*

⁸³ Rego, 2015b, p 29

⁸⁴ Programa de Filosofia, 10 e 11º anos, Ministério da Educação, 2001, p. 5

⁸⁵ Sem querermos reduzir, no entanto, a disciplina de filosofia a uma mera educação para a cidadania. Relembremos, novamente, a importância da existência de conteúdos filosóficos, tal como referenciado em nota de rodapé na página 38 deste trabalho.

ambiente escolar, um lugar favorável a implementar atitudes exigidas pela situação que prevalece atualmente. A comunidade de investigação estimula a prática, consciente e inconsciente, de comportamentos fundadores de um espírito crítico» (Leleux, 2008: 211).

Com o carácter profundamente pedagógico e democrático da «comunidade de investigação» vemos firmados pela *práxis*⁸⁶ os valores da cooperação social, da partilha, da participação pública, da colaboração solidária, da crítica construtiva alicerçados nos princípios de independência e autonomia individual que engloba tanto uma autonomia intelectual – aprender a pensar por si mesmo⁸⁷ –, como moral – capacidade de julgar por si mesmo, de formular juízos de valor e justificar juízos normativos – e afetiva – capacidade de gerir os seus impulsos e emoções.

⁸⁶ Entendida numa perspetiva marxista, enquanto atividade humana e social sobre uma realidade concreta

⁸⁷ «num sentido amplo, (...) pensar por si mesmo implica fazer deduções das próprias premissas. Pensar por si mesmo implica uma forte atenção para com os próprios interesses e pontos de vista» (Lipman, 2002: 115).

1.3 A tarefa do professor enquanto facilitador

A tarefa do professor nas sessões de FcCJ não passa exclusivamente pela transmissão de conteúdos, e sim pela dinamização de uma «comunidade de investigação» com vista ao desenvolvimento de ferramentas de reflexão e questionamento da realidade vivenciada pelos jovens estudantes. A utilização do termo *facilitador* justifica-se, uma vez que o professor tem, neste contexto, como principal objetivo *«encorajá-los [os adolescentes] em empregar as ferramentas e métodos de investigação para que possam, competentemente, avaliar evidências [razões], detetar incoerências e incompatibilidades, tirar conclusões válidas, construir hipóteses e empregar critérios até que percebam as possibilidades de objetividade com relação a valores e factos»* (Lipman, 1990: 22). Não se trata, portanto, de ensinar filosofia, mas a fazer filosofia, ou seja, ensinar a pensar e a perguntar filosoficamente, o que só é possível com conteúdos⁸⁸.

Uma “*comunidade de investigação*” está instaurada na sala de aula, na opinião de Lipman, quando os alunos mostram um compromisso para com os procedimentos da investigação e para com as técnicas de procura e de pesquisa que implicam uma abertura à evidência e à razão. *«Está assumir-se que estes procedimentos da comunidade, uma vez interiorizados, se convertam em hábitos de reflexão do indivíduo»* (Lipman, 2002:118).

Segundo Ann Sharp⁸⁹, uma das formas de encarar a filosofia é enquanto *«processo educacional de libertação da criança [e do jovem]. Trata-se de libertar as crianças [e os jovens] para que possam pensar por elas mesmas acerca do significado dessas palavras»* (Kohan, 2000:17), tais como liberdade, justiça, verdade, amor, moral, bem. Conceitos centrais através dos quais os adolescentes são chamados a construir, a perceber e a viver o seu mundo interior e o mundo que os circunda. A melhor forma de aproximar os estudantes destes conceitos é através da sua própria experiência

⁸⁸ «A actividade filosófica requer instrumentos e estes são precisamente o que se designa por «conteúdos». O que faz falta é que se aprendam precisamente como instrumentos, quer dizer, que se aprenda praticamente a sua utilização. Há que transmitir conceitos e também doutrinas de filósofos, mas de um modo activo e criativo» (Campomanes, 1984:28).

⁸⁹ Ann Margaret Sharp, também ela norte-americana, co-fundadora de IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children, e do qual Mathew Lipman era diretor.

quotidiana, permitindo que percebam que existem formas diferentes de os conceber, tal como nos mostra a história da filosofia⁹⁰. É importante que os jovens percecionem estes conceitos como controversos e contestáveis, para que possam pensá-los também de forma crítica e autónoma, num processo de recriação.

No entanto, para que a “*comunidade de investigação*” funcione corretamente, Lipman considera que existem certas condições que são necessárias, a saber: a disponibilidade para com a razoabilidade⁹¹; o respeito mútuo – entre os estudantes e os seus pares e entre os estudantes e o professor –; e a ausência de doutrinação (tal como já explicitado), e «*já que estas condições são intrínsecas à filosofia, formam parte da sua verdadeira natureza (...), não é de surpreender que a aula possa converter-se numa comunidade de investigação para estimular de forma efetiva a reflexão filosófica das crianças [e dos jovens]*» (Lipman, 2002: 118).

Num mundo onde cada vez mais o acesso à informação é ilimitado e imediato, torna-se necessário cultivar o exercício do pensamento crítico para que o adolescente possa assumir uma postura interventiva face à realidade em que vivemos. «*É, portanto, possível dar às crianças [e aos jovens] uma prática sistemática no emprego de critérios no decorrer de sua escolaridade de modo que na época em que estiverem prontas para a cidadania ativa elas estarão muito bem preparadas para realizar o género de avaliação das instituições que cidadãos democráticos têm de saber fazer*» (Lipman, 1990: 39). Neste sentido, o papel da filosofia vai mais além, pois ocupa-se não só de pensar em como as coisas são, mas como deveriam ser, daí a importância dos discentes terem acesso a diferentes disciplinas filosóficas através do programa oficial da disciplina⁹².

Compete ao professor como facilitador transformar a sala de aula numa aula que

⁹⁰ «Uma doutrina filosófica deve ser repensada. Para isso, é necessário situá-la historicamente na sua época, descobrindo as suas motivações, a sua situação concreta. Deste modo será possível encontrar as perguntas às quais se pretende responder. Então, esta doutrina converte-se num instrumento para utilizar no caso de querermos formular a mesma pergunta ou uma pergunta semelhante. Assim, se torna possível o filosofar – isto é, o perguntar – no diálogo. O diálogo precisamente [também, acrescentaríamos nós] com os filósofos» (Campomanes, 1984: 28).

⁹¹ Termo explicitado no capítulo 1.1. História, fundamentos e pressupostos do programa de Filosofia com Crianças.

⁹² Tais como, por exemplo, a ética, a epistemologia e gnosiologia.

inspire e motive os alunos e os incentive a serem investigadores⁹³: «*O fazer filosofia exige conversação, diálogo e comunidade, que não são compatíveis com o que se requer numa sala de aula tradicional*» (Lipman, 1990: 61). O facilitador torna-se, deste modo, um elemento da própria «comunidade de investigação». Promotor do diálogo e da discussão filosófica, evitará a doutrinação, uma vez que «[numa] comunidade de investigação, (...), professores e alunos encontram-se juntos como co-investigadores, e o professor tenta facilitar isso, encorajando trocas de aluno-aluno, assim como de professor-aluno» (Lipman, 1990: 117) ⁹⁴. Evitam-se abordagens mais diretivas, normativas e descritivas.

Enquanto metodologia, a «comunidade de investigação» não implica, contudo, uma igualdade niveladora dos estatutos de professor e aluno. O professor «*possui autoridade no que se refere às técnicas e procedimentos mediante os quais se leva a cabo a investigação. É da responsabilidade do professor assegurar-se de que são respeitados os procedimentos adequados*» (Lipman, 2002: 118). O papel do professor passa também por respeitar a troca de ideias resultante da discussão filosófica e estar aberto aos diferentes pontos de vista que os elementos da “comunidade de investigação” manifestam, evitando dirigir os alunos na investigação ou a responder pelos alunos às questões levantadas. «*O professor deve evitar qualquer tentativa de abortar o pensamento das crianças [e dos jovens] antes que têm tido a oportunidade de ver até onde podem conduzir as suas ideias. É igualmente censurável a manipulação da discussão para conseguir que as crianças [e os jovens] adotem as convicções pessoais do professor*» (Lipman, 2002: 118).

Lipman estava ciente que esta sua perspetiva fosse alvo de objeções. Havia quem pudesse argumentar, afirmando que ao estar aberto e ao aceitar diferentes pontos de vista, cair-se-ia num relativismo reflexivo, que seria mais prejudicial do que um relativismo ignorante e que isto excluiria a possibilidade de consensos. Lipman,

⁹³ «*De facto, o professor que sabe tudo a respeito das questões fundamentais da existência, produz uma impressão penosa nos seus alunos e leva-os à convicção de que a Filosofia não é senão um relatório de soluções puramente verbais. Há que deixar as «questões abertas», até porque o que os alunos procuram é que se os faça pensar e se lhes permita que continuem a pensar*» (Campomanes, 1984: 39).

⁹⁴ ««Doutrinação» (indoctrination) é um termo caro a Lipman, significando a manipulação ideológica sub-reptícia por meio de mensagens camufladas ou sublimadas» (Rego, 2015b: 19).

todavia, contrapõe este argumento justificando que defender essa posição seria ignorar um pressuposto da própria prática filosófica, a de que «discordar é um direito e não uma obrigação» (Lipman, 2002: 119).

Ao longo do processo de investigação o docente terá, ainda, uma outra responsabilidade acrescida, a de garantir que ao longo da discussão filosófica, do discorrer do pensamento, os alunos aprendam a defender os seus pontos de vista e as suas ideias. Segundo o filósofo, «*uma justificação para ensinar lógica diferente à de forçar as crianças [e os jovens] a pensar com rigor lógico, é a de que a lógica os capacita para que elas [e os jovens] obriguem os seus oponentes a pensar também com rigor lógico*» (Lipman, 2002: 119).

Deste modo, o professor de filosofia garante que os alunos, que interiorizam um conjunto de conceitos filosóficos, não sejam “presas fáceis” aquando de uma discussão com outros jovens que até possam ter maior habilidade retórica.

De acordo com esta estratégia pedagógica, a «*comunidade de investigação*», o professor deve comprometer-se com a investigação filosófica e deve incentivar a que os seus alunos também eles se comprometam com a investigação filosófica. Para Lipman, este compromisso com a investigação filosófica por parte dos alunos está dependente da postura do professor, que deverá ser o exemplo efetivo da incessante procura de sentido para obter «*respostas mais compreensivas acerca dos assuntos importantes da vida*» (Lipman, 2002: 168).

O professor deverá ser sensível aos assuntos filosóficos e ser capaz de manifestar esse compromisso que ilustrará a sua honestidade, o seu modo de agir, baseado em quatro princípios: o compromisso para com a investigação filosófica, o não doutrinar, respeitar as opiniões dos alunos e incentivar a autoconfiança dos mesmos. Segundo o filósofo, se o docente quer os seus alunos se comprometam com a investigação filosófica, deve também ele comprometer-se com esta, de modo a que os discentes reconheçam a coerência entre o que se diz e o que se faz. Salienta o autor, «*o professor de filosofia efetivo deve transmitir uma paixão pela excelência do pensar, pela excelência do criar e pela excelência da conduta, valores que os estudantes podem vislumbrar no processo do diálogo filosófico. Os alunos devem ser capazes de*

distinguir os valores idiossincrásicos do professor e o processo que o professor personifica» (Lipman, 2002: 168).

O perfil do professor e o do aluno alteram-se como consequência desta metodologia. Lipman acolhe a dimensão prática e dialógica do pensamento socrático, na medida em que esta dá ênfase à filosofia como atividade dialógica e que se exerce, cultiva e se vive em diálogo com os outros e da qual o professor não se pode excluir. O professor ao assumir-se como um elemento ativo da «comunidade de investigação» e ao sustentar o desejo de querer investigar em grupo, mantém o compromisso e a ligação da filosofia com a vida. Daqui decorrem, como explicita Maria José Rego, alterações quer do «*formato tradicional de ensino-aprendizagem*» e do «*perfil do professor*», quer do aluno (Rego, 2015: 14). A sala deixa de ter a disposição tradicional, rigidamente demarcada com zonas próprias (quadro, estrado, carteiras alinhadas) e os alunos encontram-se dispostos em círculo, de modo a facilitar o diálogo e a visualização de todos por todos. Esta disposição permite, também, uma maior proximidade entre os membros da «*comunidade de investigação*» e minimiza o aspeto demasiado formal e rígido que o formato tradicional carrega.

A aula perde o carácter expositivo e o aluno deixa de ser visto como o recetor de um discurso fortemente organizado e estruturado em que o seu papel se circunscreve à consolidação e reprodução da mensagem do professor. A comunicação na sala de aula deixa de ser gerida exclusivamente pelo docente, pois este deixa de ser o detentor e transmissor do conhecimento, torna-se aberto à visão dos alunos. Apesar de membro da comunidade de investigação, não participa na discussão filosófica, impondo o seu discurso ou ideias e, se participa, nunca assume uma postura diretiva e impositiva. «*A práxis filosófica requer uma competência socrática dos professores que consiste em fazer os alunos “darem à luz” suas ideias*»⁹⁵.

O professor é agora o que zela pela existência de diferentes respostas e diferentes pontos de vista; facilita a investigação, o questionamento e o diálogo, não se agarrando

⁹⁵ Daniel, Marie-France. “Pressupostos filosóficos e pedagógicos de Matthew Lipman e suas aplicações”, in Leleux, Claudine et al. (2008). *Filosofia para Crianças: o modelo de Matthew Lipman em discussão*. Porto Alegre. Artmed Editora, p 45.

a uma resposta “certa”⁹⁶, proporcionando um ambiente de segurança onde todos se podem expressar e todos se respeitam. O professor pode, assim, ter uma atitude compatível com a disciplina que orienta no ensino secundário⁹⁷, sem separar a filosofia do filosofar.

Neste contexto, à semelhança do que defendia Ignacio Izuzquiza a aula de filosofia transforma-se num laboratório, não como uma simulação da atividade filosófica, mas como espaço onde a atividade filosófica acontece. *«Na aula de filosofia, concebida como um laboratório, realiza-se uma investigação que nunca pode reduzir-se à mera passividade. A atividade de investigação é o que constitui este tipo de aula de filosofia (...). A atividade é considerada como algo necessário e não somente como algo «adicional» (...). O aluno e a turma vão encontrar-se envolvidos num constante processo de investigação»* (Izuzquiza, 1982: 24).

Não podemos deixar de reconhecer nesta conceção da aula de filosofia como um espaço de investigação alguma proximidade a Lipman, pois Izuzquiza reconhece a necessidade da autonomia do aluno que *«procurará informação por si mesmo e ampliará a informação recebida (como ocorre em todo o processo de investigação), formulando novos problemas, em vez de repetir mecanicamente um conjunto de soluções»* (Izuzquiza, 1982: 26).

A filosofia socrático-platónica, como já mencionamos, é uma das influências de Lipman no que se refere à escolha da sua metodologia, pois Sócrates, como descrito na *Apologia* de Platão, foi alguém que viveu a filosofia, concebendo-a como um fazer-se constante, como um “caminho de procura, de busca, exame e interrogação”. *«Trata-se de um caminho de exame (23c), onde se é mestre não por prometer conhecimento (mathéma, 33b) mas por ensinar a perguntar (33a-b). Para Sócrates, o saber humano é filosófico por natureza: é o desejo (philo) de saber (sophein) e ao mesmo tempo o reconhecimento da impossibilidade humana de adquirir um saber (sophia) pleno, seguro, acabado»*⁹⁸. Segundo Sócrates, é exatamente nesse reconhecimento que reside a

⁹⁶ Uma resposta única

⁹⁷ Utilizamos o termo “orienta” e não o termo “leciona” para que não se assuma um papel diretivo do professor na sala de aula.

⁹⁸ Ainda que a tradução correta do termo grego “*philo*” seja “amigo”, mantivemos a citação original de

sabedoria humana» (Kohan, 2000: 100).

No entendimento de Lipman, a máxima socrática “uma vida sem exame não merece ser vivida” pretende ilustrar que para o filósofo grego uma vida sem indagação é uma vida não justificada. Uma vida em que a pessoa não justifica nem fundamenta a sua conduta, não encontra razões que a sustente. E, portanto, a pessoa estaria condenada a viver sempre a mesma vida, não se questionando, não se colocando em causa. O que poderia implicar uma inércia e um não crescimento, no sentido de Dewey, da pessoa, do seu comportamento e da sua conduta.

À maneira socrática propõe-se que o aluno examine os valores que sustentam a vida pessoal e social e não se resume o questionamento a um exercício retórico, mas ao exame dos dogmatismos e dos preconceitos que gerem a vida pessoal e social. *«A filosofia é entendida [tanto por Lipman como por Sócrates] como uma busca, um exame, um caminho, e o professor de filosofia como alguém cuja função primordial é promover e facilitar essa busca gerando as condições para que o outro aprenda a percorrer um caminho de perguntar e perguntar-se»* (Kohan, 2000: 101).

Lipman alerta, no entanto, que ao assumir este papel de facilitador e ao renunciar *«ao papel de autoridade de informação, [o professor] não renuncia ao papel de autoridade de instrução.»* Na verdade, toma a seu cargo a responsabilidade de garantir as condições que *«guiarão e estimularão a classe para uma investigação discursiva, mais e mais produtiva, mais e mais autocorrectiva.»* O facilitador vigiará qualquer *«conduta ilógica entre os alunos»* (Lipman, 1990: 117), introduzirá questões de alerta, aplicará exercícios ou planos de discussão adequados, sempre com o objetivo ora de fortalecer as competências do pensamento ora de explorar e clarificar os conceitos abordados. Sem deixar esmorecer o diálogo e a discussão filosóficas.

«A tarefa do coordenador é manter vivo o interesse causado pela leitura e ajudar a transportá-lo para a discussão, animando-a quando parecer enfraquecida, e esforçando-se sempre para gerar diálogo aluno-aluno em vez de aluno-professor» (Lipman, 1990: 179). O aluno ao assumir-se como investigador (dos tema ou problemas lançados), assume a responsabilidade pelo seu pensamento, torna-se autónomo. É ele,

em conjunto com os seus colegas, quem elabora a agenda da discussão. «*Os alunos ficam mais participativos, mais autónomos, mais exigentes*»⁹⁹.

A «comunidade de investigação» é a antítese da aula tradicional, na qual o professor formula a questão e espera a resposta correta, expõe a matéria e espera a sua memorização e reprodução por parte dos alunos. «*(...) esta metodologia tem que ser ativa, assente na liberdade individual e no respeito mútuo entre todos os intervenientes (...). Diálogo, permuta de ideias, intervenção ordeira na discussão são palavras-chave na descrição desta metodologia, que assenta na comunicação ao serviço da investigação filosófica*»¹⁰⁰.

Como refere Ann Sharp, em comunidade de investigação os alunos desenvolvem a inteligência emocional, a inteligência cognitiva e a inteligência social, uma vez que exploram o que pensam e como pensam e o que sentem e como sentem. Exploram também hipóteses de como a sociedade deveria ser e de como nos deveríamos relacionar no tecido social¹⁰¹.

Na perspetiva lipmaniana, o processo educativo deve ter como objetivo formar pessoas pensantes e racionais e não pessoas exclusivamente instruídas. Logo, tanto a filosofia como a educação produzem desenvolvimento, crescimento e produzem sentido. Filosofia e educação envolvem-se e implicam-se «*de modo a que aonde uma vai, a outra vai junto. Se a filosofia é uma forma de questionamento e investigação que estimula o questionamento e a investigação, se ela é uma forma de sentido que encoraja a busca de sentido, se isto é verdadeiro para uma delas, também é verdadeiro para a outra*» (Lipman)¹⁰². No entender de Lipman, apesar de serem próximas, educação e filosofia são distintas, pois a filosofia tem preocupações normativas enquanto a educação tem preocupações normativas mas também descritivas. «*A educação ocupa-se do conhecimento e a filosofia da epistemologia, isto é, de como conhecemos o que conhecemos, do que importa em termos do conhecimento, da*

⁹⁹ Rego, 2015d, p 14

¹⁰⁰ idem, p 25

¹⁰¹ Kohan, 2000, p 18

¹⁰² idem, p 170-171

justificação, dos critérios de conhecimento» (Lipman)¹⁰³.

Esta alteração do perfil do professor acarreta igualmente uma alteração do perfil do aluno que se torna, em contexto de sala de aula, mais ativo, mais participativo, mais curioso e criativo.

¹⁰³ *ibidem*

1.4 A estrutura de uma sessão de FcCJ

Uma sessão de FcCJ inicia-se com a leitura partilhada de um texto previamente selecionado pelo facilitador que servirá de motor, estímulo inicial para o arranque do diálogo e da discussão filosófica¹⁰⁴. Nas sessões de continuidade parte-se da agenda anteriormente construída pelos membros da comunidade de investigação.

De salientar que os membros da comunidade de investigação são posicionados, preferencialmente, em círculo para que todos se possam ver, aceitando e assumindo a dimensão cinestésica do pensamento, e para que os alunos se sintam em grupo e com o grupo, num processo de investigação que será de todos. O posicionamento em círculo permite, evidentemente, que se desenvolvam competências de democracia e cidadania, uma vez que para que haja diálogo são respeitadas regras e normas de atuação que Lipman designa por critérios. Este posicionamento em círculo permite, ainda, anular a diferença de planos entre os membros.

Os membros da comunidade ouvem-se uns aos outros, sentem-se seguros e livres não só para fazerem perguntas como também para questionarem o que ouvem, num ambiente de respeito mútuo, de simpatia e empatia, evitando-se sempre os ataques pessoais ou comentários irónicos e sarcásticos.

«(...) toda intervenção individual contribui para enriquecer a perspetiva do grupo. Uma verdadeira “comunidade de investigação” aparece quando o diálogo entre pares caracteriza-se pelo pluralismo, pela reciprocidade e pela tolerância»¹⁰⁵.

Outro facto importante é o de a «comunidade de investigação» estar posicionada em círculo, pois permite também que os seus membros estejam conscientes de um outro factor importante do processo comunicativo: a linguagem corporal, que *«pode servir para ajudar a esclarecer ou a dar ênfase a determinada afirmação»¹⁰⁶.*

Após a leitura partilhada, *«(...) realizada de forma sequencial, seguindo o sentido*

¹⁰⁴ No que se refere a uma sessão padrão, mas poder-se-á também iniciar a sessão com outro tipo de recursos, nomeadamente a visualização de uma obra de arte ou de um vídeo, a audição de uma música, uma notícia, etc, como podemos constatar nos planos de aula propostos.

¹⁰⁵ Daniel, Marie-France.” Pressupostos filosóficos e pedagógicos de Matthew Lipman e suas aplicações”, in Leleux, Claudine et al. (2008). *Filosofia para Crianças: o modelo de Matthew Lipman em discussão*. Porto Alegre. Artmed Editora, p 39

¹⁰⁶ Rego, 2015b, p 27

indicado pelo moderador, em que cada participante lê uma frase ou parágrafo à vez»¹⁰⁷, procede-se a um momento de reflexão. É dada a palavra a cada membro que a tenha solicitado e que irá expressar perante o grupo o que lhe suscitou interesse ou o fez pensar, em forma de pergunta. Algo que é feito a título de convite e que assegura uma motivação intrínseca.

Simultaneamente, o facilitador regista no quadro cada uma das perguntas e o nome do aluno que a levantou. Toma forma a *Agenda de Discussão*. Esta agenda realça, mais uma vez, o carácter cooperativo da comunidade de investigação e é a partir dela que se desenvolve todo o processo de investigação. Ressalva-se o facto de uma agenda de discussão nunca se poder prever com rigor e ao pormenor, pois depende do interesse e curiosidade manifestados pelos alunos.

As questões serão arrumadas por temas e não é exigível nem desejável que as questões da agenda sejam trabalhadas única e exclusivamente numa sessão. O que não for investigado deve ser explorado nas sessões de continuidade. Por isso, deve guardar-se o registo da Agenda de Discussão feito, ou pelo facilitador ou por um dos alunos que se tenha voluntariado para o fazer.

No caso de as questões se esgotarem, o facilitador poderá fazer uso dos planos de discussão e dos exercícios propostos no livro do professor, para estimular novamente o interesse ou até para o desabrochar de perspetivas outras. Ainda que saibamos que as sessões não podem ser previamente definidas, na medida em que dependem da orientação que os jovens envolvidos lhe conferem, uma planificação é indispensável, pois mune o facilitador de processos e metodologias que facilitarão quer o tratamento da temática quer a manutenção do interesse durante a sessão.

Contudo, ainda que não se possam prever as questões, podem prever-se os temas, o que do ponto de vista do ensino secundário permitirá a sua articulação com o programa oficial da disciplina e a preparação de instrumentos didático-pedagógicos para o seu trabalho em sala de aula. Anexamos a este trabalho algumas sugestões.

Em toda esta metodologia é dada primazia à atividade. A investigação dialógica cooperativa é o caminho mais próximo dos jovens para desenvolverem uma reflexão

¹⁰⁷ idem, p 26

produtiva sobre o que lhes interessa no momento. Não se trata de ensinar/transmitir informação e/ou conhecimento, mas de desenvolver no jovem a capacidade para buscar sozinho e na comunidade a resposta às suas indagações, tendo consciência que para algumas questões não existe uma única resposta válida, que é necessário confrontar ideias para desenvolver o pensamento crítico e a criatividade.

«(...) *se ensinamos jovens a raciocinar, e se os valores que nós próprios defendemos são valores racionais, então nossas crianças chegarão, eventualmente, apenas por pensarem por si próprias, a compartilhar nossos valores conosco*» (Lipman, 1990: 134). O caminho traçado é o inverso. Em vez do jovem ouvir o que está certo e errado, o que deve ou não fazer e porquê, ele é convidado a pensar sobre situações que lhe são apresentadas, discutindo com os demais membros da sua comunidade sobre o que considera correto e incorreto, sobre o «dever ser» a partir do «que é». Sempre que o conhecimento nos chega pela descoberta e não nos é meramente transmitido, ele é validado a partir da pessoa e passa a fazer parte do nosso «domínio». Esta reflexão tem, necessariamente, uma dimensão comportamental e social pois pensar/dizer/agir interrelacionam-se. Sempre que notamos incoerência entre estes modos de ser, sentimos e provocamos mal-estar.

As temáticas do programa da disciplina de filosofia do ensino secundário são, em si mesmas, um bom recurso para despoletar a discussão. Contudo, podemos partir de análises de diálogos/histórias e narrativas mais próximas dos jovens e adolescentes para abordar estas temáticas e como uma preparação para posterior análise crítica de textos dos filósofos.

Cada vez mais é reconhecida a importância da narrativa fora do ramo das humanidades, ao reconhecer-se que também no discurso científico ela é primordial. Ao aproximar o texto filosófico do texto literário, Lipman tem como intenção aproximar as suas histórias filosóficas ao contexto existencial e quotidiano dos alunos.

Este autor enfatizou a relação entre leitura/escrita/conversação, apontando para a continuidade destes procedimentos e sua importância para estimular o pensamento e desenvolver as capacidades comunicacionais das crianças e dos jovens. «*A fala e a escrita são formas de pensamento*» (Lipman, 1990: 150), pelo que tanto as crianças

como os jovens, quando já dominam razoavelmente a escrita, devem ser estimulados no sentido de colocar os seus pensamentos por escrito. Se, por um lado, adquirem prática na escrita, por outro, permite-lhes a percepção da evolução das suas ideias e dos aportes da comunidade para reforçar ou modificar as suas ideias iniciais.

O facilitador deverá coordenar o diálogo entre os alunos mantendo vivo o interesse inicial, integrando exercícios, caso sejam necessários, sem deixar que a discussão se dilua numa qualquer “conversa de café”. *«Em relação ao diálogo, este deve ser ordeiro, moderado pelo facilitador da sessão. Quem quer falar deve manifestar o interesse em fazê-lo pedindo a palavra e aguardando que a sua vez lhe seja dada pelo moderador»*.¹⁰⁸

Abandonar-se-á o tema unicamente quando este deixar de suscitar mais discussão por parte dos alunos ou quando, não menos importante, os alunos mostrarem desinteresse para com o mesmo. Também neste âmbito, o professor enquanto facilitador ou moderador assumirá um papel fulcral, como já analisado.

Podemos concluir que as histórias filosóficas têm como objetivo promover a reflexão e o diálogo sobre os assuntos abordados, respeitando-se as ideias de cada um. Só se admite a intervenção corretiva do facilitador ao nível do aspeto e forma da expressão e construção de um raciocínio.

¹⁰⁸ Rego, 2015b, p 27

1.5 O modelo democrático de educação e a influência de Dewey

Lipman entende que sempre que os especialistas na área da educação tentam formular os objetivos da educação só o conseguem se assumirem uma postura filosófica. Assim, «*o pensamento crítico pode servir como um meio para atingir metas educacionais desejáveis, ainda que mais gerais*» (Lipman, 1990: 56).

Como já referenciado, John Dewey é uma das maiores influências no pensamento lipmaniano. Este pedagogo reconheceu que apesar de a palavra “democracia” poder ter vários significados, qualquer um deles entendia “democracia” como um termo de carácter dinâmico e em constante renovação. Para Dewey, o conceito de democracia não é algo estanque e terminado, nem o conceito de educação. Esta abraça um processo contínuo de renovação, reconstrução e recriação de experiências dos estudantes.

Apesar das diferentes significações do termo democracia, Dewey restringe-se a dois: democracia num sentido político e democracia num sentido social. Lipman, por sua vez, apoia-se nestas duas significações deweyanas de democracia.

Quanto ao sentido político, Dewey utiliza o termo democracia para referir-se a uma forma de governo ou a um sistema de instituições político-sociais que regulam a vida em sociedade. Do ponto de vista político, a democracia terá como finalidade a equidade entre todos os indivíduos e grupos sociais, o bem estar da comunidade, um espaço onde todos possam ser ouvidos através do sufrágio universal e da participação direta na eleição dos governantes.

Quanto ao sentido social, o pedagogo concebe democracia como um modo de vida, seja vida pessoal ou social, referindo-se a todos os grupos e instituições sociais, desde a família até instituições de carácter religioso. Do ponto de vista social, será necessário avaliar se de facto vivemos numa sociedade democrática ou não. Para tal, Dewey define dois tipos de critérios: «*a extensão na qual os interesses de um grupo são partilhados por todos os seus membros e a plenitude e a liberdade com que interage com outros*» (Dewey, 2007: 97), por outras palavras, o primeiro dos critérios remete para a ligação intrínseca entre os interesses dos diferentes elementos do grupo social e as suas ações e o segundo critério para a interação livre entre os seus membros.

De acordo com estes critérios, os seres humanos são vistos como «*seres sociais*

mutuamente dependentes», uma vez que todos participam na deliberação e determinação dos objetivos sociais da democracia. Quanto mais participantes maior a diversidade de estímulos, maior diversidade de pontos de vista, o que se assume como algo enriquecedor. Na perspetiva deweyana, ser democrático politicamente é saber articular interesses diferentes e expressão de modos de vida diferentes. «*A democracia, em todos os seus aspectos, nutre-se de um modo cooperativo, deliberativo e pacífico de assumir as diferenças como próprias e desejáveis*» (Kohan, 2000: 115), pois Dewey vê a mudança dos hábitos sociais como um próprio valor democrático.

O critério de mudança como valor social mostra-nos, igualmente, o carácter dinâmico do termo democracia. Uma sociedade democrática é uma sociedade cooperativa, deliberativa que visa corrigir-se, melhorar-se e renovar-se.

Estes dois sentidos de democracia, o sentido político e o sentido social, complementam-se, um não existe sem o outro. Saliente-se, contudo, que este tipo de democracia não é algo que no tempo de Dewey existisse, assumindo-se como uma normatividade do modo de vida social. A democracia é vista como um modelo, como um dever ser, revestindo-se de um sentido ético, social e político, pois é uma forma de dever ser de vida pessoal e coletiva. «*É particularmente verdade que uma sociedade que não só muda, mas que tem também o ideal de mudança como factor de aperfeiçoamento, terá modelos e métodos educativos diferentes de outra cujo objectivo seja, simplesmente, a perpetuação dos seus próprios costumes*» (Dewey, 2007: 84).

Esta visão é compartilhada por Lipman, pois também ele concebe a democracia como um ideal de vida social a que toda a sociedade deveria tender.

Dewey pensa numa conceção democrática de educação e estabelece, deste modo, uma profunda relação entre democracia e educação. Mais do que uma forma de governo, a democracia é uma forma de vida associada, diz-nos Dewey, uma experiência partilhada em conjunto¹⁰⁹. Devido a esse facto, propõe, por isso, a educação para e na democracia, pois a educação deverá proporcionar aos alunos as ferramentas necessárias para gerar e manter a forma de vida associada.

A educação, assim entendida, potencia a qualidade da experiência dos jovens e

¹⁰⁹ Dewey, 2007, p 88

cumpra a função democratizante da vida social. Educar em comunidade permite adotar valores democráticos, daí a importância da «comunidade de investigação» onde se reflete, delibera e problematiza a própria democracia. A escola ao ensinar/educar em comunidade permite a construção social do pensamento. Dewey reconhece que *«ninguém coloca em causa a importância da escola estimular bons hábitos de pensar»* (Dewey, 2007: 140). Pensar cooperativamente transforma a educação em educação como investigação e educação para a investigação, ou seja, educa-se para e na democracia e democratiza-se para educar.

A escola transforma-se e deixa de ser o espaço de mera transmissão de conhecimentos. Enquanto espaço de construção social do pensamento, a escola concilia a libertação e a realização dos indivíduos e a construção de bem comum, mediante uma participação responsável e desejada de todos os membros.

Ao educar para e na democracia, acrescentaríamos nós “em democracia”, a democracia torna-se o espaço de exame e reflexão de si mesma, um processo de indagação, de revisão e correção do pensamento constante, num contexto comunitário, cooperativo e colaborativo. Enquanto espaço de formação e exercício da capacidade de julgar, a escola deve olhar para a filosofia como a disciplina que cultiva o pensar por excelência.

Dewey insere no mesmo patamar educação, democracia e filosofia. *«A noção vulgar de educação (...) que ignora a sua necessidade social e a sua identidade com toda a associação humana que afecta a vida consciente, e que a identifica com a transmissão da informação acerca de matérias distantes e com a transmissão da aprendizagem através de signos verbais, a aquisição da alfabetização»* (Dewey, 2007: 26). No entanto, este tipo de educação traz um perigo evidente, o de apenas criar especialistas, isolados, no conhecimento. Se a educação tem uma função social será necessário estabelecer uma nova concepção de educação, para a qual contribui a dinâmica das sociedades democráticas e a natureza da própria filosofia.

Segundo este autor, a educação acontece num ambiente social pois educamos sempre por intermédio do ambiente e nunca de uma forma direta. As ações de um indivíduo não são isoladas, tudo o que fazemos *«depende das expectativas, exigências,*

aprovações e reprovações dos outros», por conseguinte, tudo o que fazemos relaciona-se com o que os outros fazem, *«pensar e sentir que estão relacionados na acção com os outros é um comportamento social, do mesmo modo que é o acto mais manifestamente cooperativo ou hostil»* (Dewey, 2007: 29). É assim necessário tornar o indivíduo participativo e cooperativo de modo a que sinta, ao trabalhar para o bem comum, o sucesso de alguns como o seu próprio sucesso, e o insucesso de alguns como o seu próprio insucesso e vice-versa.

Na perspetiva lipmaniana, a «comunidade de investigação» e a filosofia enquanto práxis permitirão desenvolver este pensar-sentir, deixando de lado o saber tradicional que via como objetivo da educação *«tomar as crianças ignorantes e torná-las cultas através da transmissão do conhecimento possuído pelos adultos»* (Lipman, 1990: 55).

A filosofia é uma disciplina que, devido à sua própria natureza, transcende a visão específica e limitada das outras disciplinas. Como saber transdisciplinar, a filosofia adquire uma visão e sentido global, pois é *«investigação conceitual»* e, para Lipman, a investigação *«na sua forma mais pura e essencial»* (Lipman, 1990: 59).

Retomando Dewey, a definição *«técnica de educação: é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que acrescenta o significado desta e que aumenta a capacidade de dirigirmos o curso das experiências subsequentes»* (Dewey, 2007: 80). Tal facto implica a ligação com a democracia como forma de vida associada, experiência partilhada em conjunto, influenciada pelo ideal platónico: um indivíduo contribui e é útil para a sociedade se fizer o que melhor sabe fazer, encontrar a sua «aptidão natural» e colocá-la ao serviço da sociedade¹¹⁰. A tarefa da educação seria a de ajudar o indivíduo a descobrir essa(s) aptidão e treiná-la(s) em prol do bem comum.

«Aptidão natural» que Dewey designa como *«eficiência social, definida em termos de prestação de serviços externos aos outros, necessariamente se oporá ao objectivo de enriquecer o significado da experiência, enquanto se considera a cultura como um requinte interno do espírito, que se opõe a uma atitude social. Contudo, a eficiência social, como um propósito educativo, deveria significar um cultivo das*

¹¹⁰ «Isto queria demonstrar que mesmo os outros cidadãos devem ser encaminhados para a actividade para que nasceram, e só para ela, a fim de cada um, cuidando do que lhe diz respeito, não seja múltiplo, mas uno, e deste modo, certamente, a cidade inteira crescerá na unidade, e não na multiplicidade». Platão. (1993). *A República*, 7ª edição. Livro IV, 423d. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p 168.

capacidades para participar livre e plenamente nas actividades humanas» (Dewey, 2007: 117).

Esta experiência partilhada em conjunto só é possível em liberdade. A liberdade é uma das condições da educação democrática e sua garantia. Só em liberdade os indivíduos poderão, através de um processo de discussão livre, deliberativo, racional e coletivo, chegar àquilo que será socialmente significativo e desenvolver uma «inteligência social», capaz de zelar pelos interesses de todos. A democracia é ainda a forma de nos defendermos de sistemas totalitários.

As instituições educativas geram hábitos democráticos que permitirão o desenvolvimento e crescimento pessoal e social. A democracia deweyana é sustentada numa crença de igualdade moral, política e social entre todos.

Educar para [e em] democracia é perspetivar a educação como reconstrução e reorganização da experiência a partir do interior. E o fim da educação será a *«transformação directa da qualidade da experiência»* (Dewey, 2007: 79). A atividade educativa contribuirá para o enriquecimento da qualidade da experiência do aluno porquanto a finalidade e o processo da experiência identificam-se. Conferir sentido à própria experiência educativa, potencia a sua significação e permite ao aluno prever consequências com a finalidade de orientar as experiências futuras, *«o que é realmente aprendido em todo e qualquer estágio da experiência [infância, juventude ou idade adulta] constitui o valor dessa experiência e no sentido em que a principal tarefa da vida, sob todos os pontos de vista, é fazer com que o acto de viver contribua para o enriquecimento do seu próprio significado perceptível»* (Dewey, 2007: 79).

O significado da experiência nunca perde a ligação passado-presente-futuro, quer na dimensão pessoal quer na dimensão social. A ideia da educação engloba a reconstrução contínua da experiência, deixando de lado unicamente a forma de a perspetivar como preparação para um futuro distanciado ou como recapitulação de um passado. Só neste eixo contínuo é possível aumentar o significado das experiências.

Apesar da notória influência de Dewey, Lipman afasta-se do primeiro, uma vez que não considera a filosofia como teoria da educação. Para Lipman, a filosofia é a prática da educação. Considerar a filosofia como teoria, no seu ponto de vista, seria

excluir a possibilidade de fazer filosofia. Ver a filosofia apenas como teoria da educação seria reduzir o valor prático da filosofia nas próprias escolas.

Dewey define filosofia como crítica, centrada no juízo crítico, e é algo com o qual Lipman se identifica. Reconhece-a como prospectiva e hipotética, tal como o pensar, por isso, é a disciplina que cultiva o pensar.

No entanto, na opinião de Lipman, Dewey «*não consegue conceber que a prática da filosofia seja algo em que as crianças possam engajar-se*»¹¹¹. Apesar de reconhecer um grande potencial às crianças, Dewey não lhes reconhece a capacidade de fazer filosofia.

Dewey considera que a filosofia e a educação têm o mesmo objetivo: a experiência humana. A filosofia ajudará as escolas a atingir a sua finalidade, a de ativar e a de promover a capacidade de enriquecer essa experiência, mas sempre olhando para a filosofia como teoria geral da educação, enquanto problematização do processo educativo e não como possibilidade de fazer a diferença, como prática nas escolas.

Tem-se abordado cada vez mais, o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, algo que tem vindo a desafiar também o sistema educativo tradicional. Não devemos esquecer que o projeto educativo da FcCJ, que inclui crianças desde idade pré-escolar até aos nossos adolescentes, visa desenvolver o pensamento e o raciocínio dos alunos através de discussões filosóficas, na sala de aula, e não se limita à visão tradicional da educação que concebe as crianças como ignorantes e que a forma de as tornar cultas seria através da transmissão e retenção do conhecimento. «*O estudante que apreende apenas os resultados da investigação não se torna um investigador, mas um estudante instruído*» (Lipman, 1990, 58).

Em «comunidade de investigação» é possível e legítimo treinar o pensar crítico, criativo e interventivo, uma vez que esta metodologia se compromete com o princípio da autonomia e do diálogo. Um dos propósitos educacionais da filosofia é o de transformar todo o estudante num investigador e manter-se como tal.

Na opinião de Lipman, a forma mais ampla de justificar a FcCJ é a de que ela pode representar o paradigma da educação futura, como uma forma de vida e como um

¹¹¹ Lipman in, Kohan, 2000: 169

tipo de práxis [tal como concebida por Sócrates], que, na sua opinião, não foi ainda percebida nem colocada em prática.

Lipman defende a filosofia como um núcleo comum de cultura, posição com a qual nos identificamos. A reforma educativa pode tomar a investigação filosófica compartilhada na sala de aula como modelo heurístico, e talvez ultrapasse as fragilidades da educação tradicional, que desapontou e fracassou ao não conseguir preparar as pessoas para se aproximarem do ideal de pessoa racional, entendida enquanto racionalidade¹¹². O termo racionalidade *«parece mais condizente com uma vida equilibrada, mais próxima da pessoa com um todo e não apenas com o intelecto; mais representativa do espírito e dos efeitos da investigação compartilhada»* (Lipman, 1990: 62). A práxis filosófica será a personificação da racionalidade¹¹³.

A educação tradicional confundiu “pessoa culta” com “pessoa educada” e, na perspectiva do filósofo norte-americano, ser educado plenamente é levar os alunos não só a aprender a estudar - como se pretendeu tradicionalmente -, mas *«a pensar nos termos da disciplina ou a apropriar-se totalmente dela»* (Lipman, 2002:40).

Ser plenamente educado passa por ser-se capaz de *«tratar cada disciplina como uma linguagem e pensar fluentemente nessa linguagem, de dominar o seu raciocínio»* (Lipman, 2002: 40), nunca esquecendo que o raciocínio é exercitado por excelência na filosofia. Esta perspectiva também é defendida por Dewey.

Não podemos deixar de salientar que sendo a obra de Lipman *Philosophy goes to school* datada de 1988, as críticas apontadas pelo autor então à educação tradicional se mantêm muito atuais. Lipman aponta como fator menos positivo o facto de o modelo de memorização dominar o modelo de ensino. Cerca de trinta anos passados, a crítica lipmaniana mantém-se válida. A avaliação tende a ser, como descrevia Lipman, a força motora que orienta e dirige o sistema educativo português e os professores desenvolvem um trabalho, na sala de aula, sob pressão dos rankings nacionais e, portanto, aprisionados a um modelo de ensino para os testes e exames nacionais, muito assente na aquisição e memorização para posterior reprodução e pouco assente na reflexão.

¹¹² Em Lipman, pensamento filosófico é «raciocínio guiado» pelo ideal de racionalidade, isto é, não é meramente pensamento [comum] mas pensamento melhor, um pensamento mais coerente, mais lógico, mais produtivo, mais eficiente e mais eficaz.

¹¹³ Podemos ainda entender este termo como próximo do termo razoabilidade.

Ainda que reconheçamos a importância e os benefícios da avaliação externa para aferir procedimentos e resultados gerais, para identificar diferenças de aprendizagem e melhorar as próprias aprendizagens, não podemos deixar também de reconhecer que este modelo educativo pode alienar-se do seu papel de estimular os nossos jovens a pensar de forma autónoma, crítica e criativa. Talvez o ideal seja conceber um projeto educativo que possa conciliar o melhor destes dois mundos ao contemplar ambos os aspetos: a autonomia do pensar rigoroso e a avaliação dos resultados.

Na nossa perspetiva, utilizar a metodologia da «comunidade de investigação» nas aulas de filosofia do ensino secundário seria já um modesto contributo. Kohan refere que a FcCJ «*constitui uma provocação a pensar e a repensar nossas ideias e práticas filosófico-educacionais*» (Kohan, 2000: 11).

Capítulo 2 – OBJETIVOS DO PROGRAMA DE FILOSOFIA DO ENSINO SECUNDÁRIO

Tal como já referido na introdução deste trabalho, não se pretende ao introduzir a metodologia da FcCJ negligenciar o que está definido e estabelecido no programa oficial de Filosofia para o ensino secundário. Muito pelo contrário. Foi precisamente a análise cuidada do programa, nomeadamente quanto aos objetivos e domínios que são objeto de trabalho por parte dos docentes, que despoletou este desafio e permitiu aferir da possibilidade de aplicar a referida metodologia ao ensino de Filosofia no ensino secundário¹¹⁴.

Quanto mais trabalhávamos com os alunos, mais parecia evidente encontrar uma outra abordagem que permitisse estimular e concretizar o que se definia no Programa. A introdução do próprio programa remete para o que se designam – segundo o Relatório Delors - *pilares da educação*, a saber: «aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser». Acresce um quarto pilar o «aprender a viver juntos» - *«este novo pilar educativo corresponde ao reconhecimento da necessidade de formar as jovens e os jovens no horizonte da compreensão da interdependência mútua da humanidade e da identificação do valor próprio de cada estrutura comunitária e cultural. Assim, saber o valor das diferenças e do seu contributo específico para o nosso património comum é visto como o imperativo que sustentará o nosso futuro possível»*¹¹⁵.

Neste sentido, orienta-se a educação para o desenvolvimento global da personalidade dos alunos: *«Esta concepção investe o ensino secundário da responsabilidade de contribuir, de modo sistemático, para a maturidade pessoal e social de cada jovem, desenvolvendo, neles e nelas, o sentido de si mesmo, embora em*

¹¹⁴ «A prática filosófica distingue-se, talvez em primeiro lugar, pela especificidade e radicalidade dos temas/problemas que aborda, sejam eles metafísicos ou gnosiológicos, éticos ou estéticos, lógicos ou epistemológicos. Mas o trabalho filosófico distingue-se também pela especificidade da linguagem que utiliza, em particular pela especificidade dos conceitos que mobiliza. Cunhados e apurados ao longo da História da Filosofia, é com eles que a Filosofia configura o discurso sobre os temas/problemas abordados, assumindo portanto estes conceitos um carácter heurístico e operativo e instrumental» (Programa de Filosofia, 10º e 11º anos, Ministério da Educação, 2001, p 14).

¹¹⁵ Delors, J. (dir.). (1996). *Educação – Um tesouro a descobrir*. Brasília: Fundação FaberCastell, p 13-14

*diálogo com uma alteridade de igual valor, e no quadro de um Mundo, constituído por uma rede de relações e dependências recíprocas»*¹¹⁶.

Este «aprender a viver juntos», assumindo-se como um dos princípios orientadores e transversal a qualquer disciplina do ensino secundário, fará mais sentido no que respeita à filosofia, pois esta *nossa* disciplina está toda ela, no seu ensino, voltada para a democracia e a cidadania.

Desta forma, a metodologia da «comunidade de investigação» assume-se, a nosso ver, como o método por excelência a utilizar, uma vez que promove um «*contexto de respeito mútuo, de diálogo disciplinado, de investigação cooperativa, livre de arbitrariedade e manipulação*» (Lipman, 1990: 67).

Quanto ao papel especificamente da filosofia no ensino secundário, o referido programa remete para a posição da própria UNESCO que «*vem solicitando a todos os Estados a introdução ou o alargamento da formação filosófica a toda a educação secundária, considerando substantivo o vínculo entre Filosofia e Democracia, entre Filosofia e Cidadania.*» Reconhecendo também à disciplina de Filosofia «*três funções essenciais:*

- "*permitir a cada um aperfeiçoar a análise das convicções pessoais*";
- "*aperceber-se da diversidade dos argumentos e das problemáticas dos outros*";
- "*aperceber-se do carácter limitado dos nossos saberes, mesmo dos mais assegurados*"»¹¹⁷.

Mais recentemente, aquando da comemoração do Dia Mundial da Filosofia em 2015, a Diretora-Geral da Unesco, Irina Bokova, lembrou-nos a posição desta organização perante a disciplina e a sua importância. A filosofia contribui para o bem estar geral da Humanidade, por isso, deve elevar-se a bandeira da e pela filosofia, que tem vindo a promover, ao longo dos séculos, um diálogo assente na curiosidade com as diferentes dimensões da ação humana, desde a arte a questões políticas. É, então, fundamental, fazer chegar a filosofia «*a cada mulher e a cada homem, e, especialmente,*

¹¹⁶ Programa de Filosofia, 10º e 11º anos, Ministério da Educação, 2001, p 3

¹¹⁷ Programa de Filosofia, 10 e 11º anos, Ministério da Educação, 2001, p 4

a cada menino e menina»¹¹⁸. Por tudo isto, «[a] UNESCO promove a Filosofia como uma força para a emancipação individual e coletiva. Porque pensar, enquanto reflexão sobre o que é isto de pensar, é filosofar, e isto é algo que todos nós fazemos constantemente, movidos pelo impulso mais autêntico da ingenuidade humana: a curiosidade»¹¹⁹.

A filosofia e o seu ensino deverão, «pois, promover condições que viabilizem uma autonomia do pensar, indissociável de uma apropriação e posicionamento críticos face à realidade dada, que passa por pensar a vida nas suas múltiplas interpretações» e «contribuir para que cada pessoa seja capaz de dizer a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ela, visando construir uma palavra comum e integradora»¹²⁰. Sendo o termo “comum” entendido neste trabalho não como a necessidade de se alcançar um consenso, mas sim, como já fora referido anteriormente¹²¹, uma experiência partilhada e significativa, resultante de uma metodologia que encara cada um dos membros da «comunidade de investigação» como um elemento ativo de aprendizagem e, conseqüentemente, contribuindo para a multiplicidade de interpretações.

«O diálogo, aqui também suposto, é sobretudo pensado como um debate a partir de um elemento comum a docentes e alunos e alunas que servirá, simultaneamente, como o lugar da procura de informações, e o ponto de partida da análise crítica. Procura-se que, desde o início do trabalho, os jovens e as jovens possam tomar iniciativas de interpretação e compreensão dos temas e, assim, caminhar no sentido da configuração progressiva da sua autonomia, factor absolutamente imprescindível na aprendizagem da Filosofia»¹²². Por todas estas razões, serão apresentados planos de aulas que, recorrendo à metodologia de Lipman e à estratégia da «comunidade de investigação», respeitam os conteúdos programáticos e as finalidades do programa. Até porque, entendida a filosofia e o seu ensino à luz de um paradigma que a concebe como

¹¹⁸ Message from Ms Irina Bokova, Diretora-General of UNESCO on the occasion of World Philosophy Day, 19 November 2015, in <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002353/235342e.pdf>, acesso em 30/06/2017, pelas 10h15.

¹¹⁹ idem

¹²⁰ Programa de Filosofia, 10 e 11º anos, Ministério da Educação, 2001, p 5

¹²¹ Capítulo 1.2. A Comunidade de Investigação, p 37

¹²² Programa de Filosofia, 10 e 11º anos, Ministério da Educação, 2001, p 16

«uma actividade de pensar a vida»¹²³, tal só será possível em contexto prático e em exercício.

Os alunos devem ser convidados a exercitar o seu pensamento autónomo e crítico e o ensino deve proporcionar as condições para que tal seja viável. «A *filosofia alimenta-se do respeito e da consideração pela diversidade de opiniões, pensamentos e culturas que enriquecem a forma como nós vivemos neste mundo. Tal como a tolerância, a filosofia é uma forma de convivência dentro do respeito pelos direitos e valores comuns. Representa também uma capacidade para ver o mundo através de um olhar crítico, consciente dos pontos de vista dos outros, fortalecida pela liberdade de pensamento, de consciência e de crenças*»¹²⁴.

A «comunidade de investigação» permitirá que este *pensar por si mesmo a vida* seja feito num ambiente de discussão pública e enquanto «*instrumento da vivência e aprofundamento da vida democrática*»¹²⁵.

¹²³ Idem, p 5

¹²⁴ Message from Ms Irina Bokova, Diretora-General of UNESCO on the occasion of World Philosophy Day, 17 November 2016, in <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002464/246455e.pdf>, acesso em 30/06/2017, pelas 10h25

¹²⁵ ibidem

Capítulo 3 – AS EVENTUAIS POTENCIALIDADES DA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

Tendo em conta a breve abordagem já realizada do que se pode entender por «*comunidade de investigação*» urge, neste momento, explorar as suas potencialidades no ensino de filosofia no ensino secundário. A prática diz que à medida que os jovens são motivados para pensar por si mesmos ao invés de se limitarem a receber informações, à medida que percebem que as suas ideias são ouvidas e levadas em consideração, sentem-se livres para propor modos alternativos de proceder. Longe de reduzir a filosofia à retórica, conduzindo os jovens à crença de que a verdade é um produto de uma argumentação bem desenvolvida, a FcCJ pretende converter a sala de aula numa «comunidade de investigação», quando haja abertura para isso, ou, pelo menos, criar um espaço na carga letiva dos alunos que lhes permita refletir sobre a realidade que os circunda, aproveitando a curiosidade natural dos jovens, seja sobre as aprendizagens em contexto escolar seja na comunidade em que vivem, desenvolvendo uma atitude autocorretiva e criativa que se constitua como um modo de estar e ser. «*Isso impõe aprender as ferramentas do ofício; adquirir prática em ponderar as relações entre os meios e os fins e entre as partes e o todo; acostumar-se a investigar sobre regras e consequências; e ter experiência em exemplificar, ilustrar, universalizar, descobrir pressuposições éticas subjacentes e deduzir ou induzir conclusões implícitas*» (Lipman, 2002: 44). Trata-se de exercitar o «*pensar sobre o pensar*» ou «*pensar melhor*», ou seja, de promover uma reflexão sobre o processo de pensamento não só no que respeita aos atos cognitivos mas também aos atos metacognitivos e meta-afetivos. «*O acto metacognitivo é que torna possível a autocorreção*» (Lipman, 2002: 49), na medida em que quando pensamos sobre o que pensamos, estamos a monitorizar e a refletir, revendo o processo do próprio pensamento. Estamos a desenvolver atos metacognitivos que são, por natureza, dirigidos a nós mesmos e permitem

automonitorizarmos o nosso próprio processo de pensamento¹²⁶. Esta automonitorização permitirá, por sua vez, a autocorreção do pensamento, que é a sua finalidade.

Assim, será possível aos alunos, ao nível do domínio cognitivo, *«reconhecer o carácter linguístico-retórico e lógico-argumentativo do discurso filosófico; reconhecer a Filosofia como um espaço de reflexão interdisciplinar e reconhecer o contributo específico da Filosofia para o desenvolvimento de um pensamento informado, metódico e crítico e para a formação de uma consciência atenta, sensível e eticamente responsável»*, para que possam *«adquirir instrumentos cognitivos, conceptuais e metodológicos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho filosófico e transferíveis para outras aquisições cognitivas»* e *«desenvolver um pensamento autónomo e emancipado que, por integração progressiva e criteriosa dos saberes parcelares, permita a elaboração de sínteses reflexivas pessoais, construtivas e abertas»*¹²⁷.

Ao transformar a sala de aula num espaço de *«comunidade de investigação»*, queremos potencializar a autonomia do pensamento do aluno e *«Proporcionar instrumentos necessários para o **exercício pessoal da razão**, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica, para a compreensão do carácter limitado e provisório dos nossos saberes e do valor da formação como um continuum da vida»*¹²⁸, bem como *«Proporcionar situações orientadas para a formulação de um **projecto de vida próprio**, pessoal, cívico e profissional, contribuindo para o aperfeiçoamento da análise crítica das convicções pessoais e para a construção de um diálogo próprio com uma realidade social em profundo processo de transformação»*¹²⁹ e *«Proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um **pensamento ético-político** crítico, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática e ao reconhecimento da democracia como o*

¹²⁶ «Sempre que um ato mental é o sujeito de outro, este último é metacognitivo. Assim, fazemos inferências sobre as inferências de outras pessoas e das nossas próprias inferências» (Lipman, 1990: 101).

¹²⁷ Programa de Filosofia, 10 e 11º anos, Ministério da Educação, 2001, p. 9

¹²⁸ Programa de Filosofia, 10 e 11º anos, Ministério da Educação, 2001, p. 8

¹²⁹ ibidem

*referente último da vida comunitária, assumindo a igualdade, a justiça e a paz como os seus princípios legitimadores»*¹³⁰.

Estes objetivos estão diretamente relacionados com o papel que a «*comunidade de investigação*» assume enquanto metodologia em sala de aula, pois proporciona uma educação reflexiva e uma mudança de comportamento por parte dos adolescentes. «*A filosofia oferece um fórum no qual as crianças [e os adolescentes] podem descobrir, por si mesmas, a relevância, para as suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas*» (Lipman, 1990: 13). O que significa que, neste contexto, a «*comunidade de investigação*» permite aos adolescentes fazerem uma reflexão sobre o seu próprio papel enquanto seus membros. Se um dos objetivos do programa de filosofia é fomentar nos alunos um espírito livre e crítico afigura-se como ideal proporcionar aos alunos um espaço onde estejam asseguradas as «*condições concretas da emergência de um pensamento filosófico*»¹³¹ para que estes sejam, e se sintam o centro do processo de aprendizagem e que visa o ensino do filosofar como um modo de pensar. Relembremos Campomanes quando afirma que «*ensinar filosofia é pois ensinar a perguntar e perguntar-se filosoficamente*»¹³², do que decorre a necessidade de um ensino de filosofia em diálogo «*em que os alunos, em contextos de aprendizagem que se pretendem dinâmicos, devem aprender a reflectir, a problematizar e a relacionar diferentes formas de interpretação do real*»¹³³.

Se o nosso desafio é conciliar um aluno enquanto estudante e enquanto cidadão ativo, a «*comunidade de investigação*» permite trabalhar também o domínio das atitudes e dos valores, desenvolvendo «*atitudes de discernimento crítico perante a informação e os saberes transmitidos; atitudes de curiosidade, honestidade e rigor intelectuais; o respeito pelas convicções e atitudes dos outros, descobrindo as razões dos que pensam de modo distinto; atitudes de solidariedade social e participação na vida da comunidade e a consciência crítica dos desafios culturais decorrentes da nossa integração numa sociedade cada vez mais marcada pela globalização*». Acresce o

¹³⁰ ibidem

¹³¹ Tozzi, M. (1993). “Contribution à l’élaboration d’une didactique de l’apprentissage du philosophe”. *Revue française de pédagogie*, Volume 103, Número 1, p. 21.

¹³² Campomanes, 1984: 27

¹³³ Programa de Filosofia, 10 e 11º anos, Ministério da Educação, 2001, p. 5

permitir ao adolescente «*comprometer-se na compreensão crítica do outro, no respeito pelos seus sentimentos, ideias e comportamentos; assumir as posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença e o exercício da cidadania, informando-se e participando no debate dos problemas de interesse público, nacionais e internacionais*»¹³⁴.

Nas palavras de Lipman, «*A controvérsia em relação à educação de valores é inevitável numa sociedade democrática. (...) Habilidades na argumentação e na retórica tornam-se inestimáveis tanto à fabricação e ao desmascaramento de ideologias, quanto aos esforços em resolver disputas através de mediações*» (Lipman, 1990: 65).

O que implica a importância de repensar paradigmas quanto ao ensino de filosofia. Esta questão relativa aos diferentes modos de ensinar a filosofia e o pensar uma pedagogia que lhe seja adequada é uma questão antiga que sempre acompanhou a problemática do ensino de filosofia, como já referimos. Na perspetiva do filósofo e pedagogo João Boavida, a didática de filosofia deve implicar a *vivência dela* [filosofia] para que o aluno encontre no ensino de filosofia «*uma experiência enriquecedora que deixe nos alunos uma marca indelével e uma maturidade e capacidade acrescidas*»¹³⁵.

Arriscamos a afirmar que Matthew Lipman partilharia da mesma opinião, na medida em que o objetivo do seu programa P4C é o de fomentar o que designa como «higher order thinking» ou pensamento de ordem superior, que apenas é alcançável, na visão deste filósofo e pedagogo, pelo exercício do pensar filosófico. No entanto, este exercício deve envolver e ser envolvente para o adolescente.

Mas como tornar o processo de ensino aprendizagem envolvente para o aluno? Através do processo de investigação e da alteração dos tradicionais papéis de aluno e professor. Efetivamente, para Lipman, o ensino de filosofia não é redutível à argumentação, apesar de reconhecer tanto o debate quanto a argumentação como instrumentos úteis à disciplina. Um dos pressupostos da FcC acerca do processo

¹³⁴ ibidem

¹³⁵ Boavida, João. (1991). *Filosofia - do Ser e do Ensinar*, 1ª Edição. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra, Pedagogia – 11, p. 12.

educativo é «*gerar atividades de pensamento entre os que pensam*»¹³⁶ e esse tipo de pensamento deve ser coincidente com a própria filosofia. Logo, algumas das atividades de pensamento (filosófico) geradas deverão ser avaliar ideias, argumentos e dominar conceitos. Tal só é viável se se preservar a integridade da discussão filosófica, evitando reduzi-la a um malabarismo de argumentos ou mera troca de opiniões sem rigor e fundamentação lógicos. Torna-se necessário «*iniciar à comunicação filosófica, desenvolvendo de forma progressiva as capacidades de expressão pessoal, de comunicação e de diálogo*»¹³⁷.

Não temos como negar que a «comunidade de investigação» traz implícito consigo um “modo de vida”, uma forma de ser e estar partilhado por todos os seus elementos, que se traduz pelo cultivo do espírito autocorretivo da comunidade de investigação e da práxis, libertando-se dos modelos de mera memorização na aquisição de conhecimentos¹³⁸, apesar de estes serem importantes para a execução do programa de filosofia do ensino secundário, uma vez que existem unidades programáticas a respeitar e conteúdos/temas objeto de avaliação externa. Porém, se um dos objetos de avaliação da própria disciplina são as intervenções e exposições orais e as composições escritas, torna-se fundamental que na sala de aula, ao longo do ano letivo, se vá proporcionando esse espaço de experiência, de exercício e de aquisição de competências que permita «*Iniciar [os nossos alunos] à discursividade filosófica, prestando particular atenção, nos discursos/textos, à análise das articulações lógico-sintáticas e à análise dos procedimentos retórico-argumentativos*»¹³⁹.

A investigação filosófica é segundo esta sua perspetiva o modelo de educação por proporcionar uma educação plena do aluno. Neste sentido aproxima-se de Sócrates, «*O que ele [Sócrates] deve ter tentado mostrar era que o fazer filosofia simbolizava uma investigação compartilhada como um modo de vida*» (Lipman, 1990: 33), e mesmo no

¹³⁶ Lipman, 2002: 114

¹³⁷ Programa de Filosofia, 10 e 11º anos, Ministério da Educação, 2001, p. 10

¹³⁸ A capacidade de pensar sobre o nosso pensamento de uma forma crítica, servindo-nos para isso de atos metacognitivos. A autocorreção em comunidade de investigação «*tem como objetivo descobrir as suas próprias fraquezas e corrigir o que está em falta nos seus próprios procedimentos*» (Lipman, 2003: 218). Uma das vantagens mais importantes da comunidade de investigação é que os seus membros começam a procurar e a corrigir os métodos e os procedimentos uns dos outros e ao interiorizarem esta metodologia, tornam-se, também, capazes de autocorrigir-se.

¹³⁹ Programa de Filosofia, 10 e 11º anos, Ministério da Educação, 2001, p. 10

final da sua vida, assim o demonstrou ao aceitar e assumir a sua condenação.

A «comunidade e investigação», enquanto comunidade reflexiva, proporciona aos alunos a oportunidade de pensar acerca do mundo que os rodeia e «sobre os seus pensamentos sobre o mundo» (Lipman, 1990: 37), bem como adquirir ferramentas conceituais, principalmente no âmbito da ética. «A FcCJ, através da sua insistência em transformar a sala de aula em comunidades de investigação, pretende iniciar as crianças e os jovens nos procedimentos democráticos, desenvolver disposições democráticas e praticar a investigação democrática como uma forma de vida»¹⁴⁰.

Enquanto membro da «comunidade de investigação», o aluno usará constantemente critérios de avaliação, seja de problemas, de questões e argumentos, seja de comportamentos. Estará acima de tudo a «pensar sobre o pensar», monitorizando (a correção) o pensamento dos outros e o seu próprio pensamento. Ao aprimorar as ferramentas intelectuais na disciplina de filosofia com «a comunidade de investigação», os alunos estarão também a aprimorar as ferramentas intelectuais para outras disciplinas. E o *aprender a pensar* não se esgota na disciplina de filosofia, assim como o *não saber pensar* não é um problema apenas desta disciplina. Ao longo destes anos de profissão ouvimos muitos colegas de outras disciplinas, nomeadamente da disciplina de matemática, lamentarem o facto de os alunos não saberem pensar. De facto, quanto mais exercitarmos a «comunidade de investigação» mais desenvolveremos as habilidades, as competências de ler, escrever, ouvir e discutir.

«A comunidade de investigação não será apenas componente, mas um paradigma do processo e uma amostra dos seus benefícios» (Lipman:1990, 61), pois proporciona aos alunos, como advoga este filósofo e pensador, forjarem o «carácter de “bom cidadão”»¹⁴¹, pela investigação cooperativa, pelo ambiente de respeito mútuo, pelo diálogo disciplinado. O exercício da cidadania e da democracia exige o exercício da conversação, logo esta é «condição mínima para a civilidade» (Lipman), para além de aprimorar as tais competências de raciocínio. É justamente pela prática que o

¹⁴⁰ Entrevista a Matthew Lipman e Ann Sharp, por Diego Pineda, disponível em <http://cursos.aiu.edu/Filosofia%20para%20Ninos/PDF/Tema%201.pdf>, Atlantic International University. Acesso em 27 de setembro de 2016, pelas 02h51.

¹⁴¹ Para Lipman, «uma pessoa que tem o carácter de “bom cidadão” é aquela que internaliza – isto é, adota como seus – os mecanismos de racionalidade na prática institucional» (Lipman: 1990: 67).

adolescente internaliza condutas, comportamentos e atitudes e com estas surge o carácter, algo que estará relacionado com as próprias temáticas da disciplina de filosofia, principalmente no que diz respeito ao programa desta disciplina para o 10º ano, do ensino secundário.

Neste sentido, o ensino de filosofia deve ter como meta o problematizar constante e manter os alunos em permanente estado de interrogação. Como propôs Lipman, «*a filosofia tinha que ser redefinida como o cultivo do pensamento ao invés de transmissão de conhecimento*» (Lipman, 1990: 20), sendo assim, o professor, ao assumir o papel de facilitador, assume-se como um membro da própria «comunidade de investigação» e de zelador da motivação e entusiasmo inerentes ao processo de investigação.

Por tudo isto, o professor não pode ser apenas aquele que faz um trabalho de transferência de conhecimentos, mas ao contrário o professor deve seguir a máxima de Leonardo Coimbra, a de que «*o professor de Filosofia terá em vista levar o aluno à unificação ativa dos seus conhecimentos, sugerir a curiosidade pelos problemas e fazer sentir a beleza e a dignidade do pensamento*»¹⁴², no fundo, o professor deve exercer a “ação de acordar”. Importa lembrar que «*Desta maneira, a intencionalidade estruturante da disciplina de Filosofia, no ensino secundário, deverá ser: contribuir para que cada pessoa seja capaz de dizer a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ela, visando construir uma palavra comum*¹⁴³ e integradora»¹⁴⁴.

Valoriza-se uma pedagogia com um modelo mais aberto, flexível, centrado no processo ensino aprendizagem em si mesmo. Abandona-se o papel do docente como mestre, da mesma forma que Sócrates nunca se reconheceu como mestre que ensinava. Ele era apenas um homem que procurava que os outros tomassem consciência das suas possibilidades e dos seus limites.

Será através de uma discussão dialógica crítica que «*os alunos não apenas melhoram a perspetiva do grupo, como também a modificam. Esse tipo de discussão pressupõe os seguintes critérios: a interdependência explícita entre os alunos; a busca*

¹⁴² Entendido neste trabalho como dotar o aluno de ferramentas para que ele desenrole o seu próprio processo de investigação e descoberta.

¹⁴³ Ver nota de rodapé da página 64 deste trabalho

¹⁴⁴ Programa de Filosofia, 10 e 11º anos, Ministério da Educação, 2001, p. 5

é orientada à construção de sentido (vs. a busca da verdade); os alunos têm consciência da complexidade de pontos de vista dos colegas; eles buscam a divergência e consideram que a incerteza é um estado cognitivo positivo; a crítica é buscada por si mesma, como uma ferramenta para avançar na compreensão; os alunos justificam espontaneamente seus pontos de vista e de modo coerente e original; uma preocupação ética pode ser observada em suas intervenções; seus enunciados são pronunciados em forma de hipóteses a verificar e não de conclusões fechadas»¹⁴⁵.

¹⁴⁵ Daniel, Marie-France. “Pressupostos filosóficos e pedagógicos de Matthew Lipman e suas aplicações”, in Leleux, Claudine et al. (2008). *Filosofia para Crianças: o modelo de Matthew Lipman em discussão*. Porto Alegre. Artmed Editora, p. 40.

Capítulo 4 – O MÉTODO DIALÓGICO

A palavra *método*, na sua origem etimológica grega, *metá* e *odós*, significa em direção a uma via, a um caminho ou a uma direção, enfatizando o processo do caminho em si e não o resultado do mesmo¹⁴⁶. Tal como nos explica Karl Jasper, «*este sentido da palavra [sophos – aquele que ama o saber] manteve-se até hoje: é a demanda da verdade e não a sua posse que constitui a essência da filosofia*»¹⁴⁷, por isso, filosofar «*significa estar-a-caminho. As interrogações são mais importantes do que as respostas e cada uma destas transforma-se em nova interrogação*»¹⁴⁸.

Por diálogo, que advém dos termos gregos *diá* (através) e *logos* (palavra, conversação, razão), podemos entender a capacidade que o ser humano possui de se dirigir e de responder ao outro, sendo este *outro* apenas um outro indivíduo, ou um grupo de indivíduos (uma comunidade).

O método dialógico tem as suas raízes em Sócrates e «*supõe o suporte linguístico da comunicação verbal, ou seja, é “dia-lógico” e possui um carácter dinâmico, uma rítmica de aprendizagem*»¹⁴⁹. Pela arte da maiêutica, o método dialógico socrático coloca-nos numa disponibilidade autêntica para a sabedoria, na medida em que o seu método interrogativo convida-nos à reflexão.

A filosofia é, como não podia deixar de ser, dialógica, comunicativa, mas «*para que o diálogo se processe, para que haja troca de debate e ou comunicação, há que escolher meios adequados, há que enveredar por estratégias que permitam a ocorrência do diálogo*»¹⁵⁰. Assim sendo, a didática adequada para a disciplina de filosofia é a filosofia enquanto exercício e tal pressupõe «*pensar com ou pensar a partir de*», daí a importância de abordar os temas e autores específicos da história da filosofia. «*O pensar (e obviamente o pensar filosófico) reflecte, acompanha, interroga, perspectiva um real em que nós próprios começamos por nos encontrar praticamente*

¹⁴⁶ Enciclopédia Luso-Brasileira *Logos*, Editorial Verbo, 1991, Lisboa/S.Paulo, volume 3, p. 852.

¹⁴⁷ Jasper, K. (1993). *Iniciação Filosófica*. Lisboa: Guimarães Editores, p. 14.

¹⁴⁸ *ibidem*

¹⁴⁹ MARNOTO, I (coord.). (1990). *Didáctica da Filosofia II*. Lisboa: Universidade Aberta, p. 275.

¹⁵⁰ *idem*, p. 57

intervenientes»¹⁵¹.

Neste seguimento, os planos de aula abaixo propostos mais não são do que sugestões para a exploração dos temas e conceitos-chave concebidos no programa oficial da disciplina, à luz da metodologia lipmaniana e tendo por estratégia a «comunidade de investigação».

Designamos estas propostas de exploração como planos de aula, apenas no sentido de facilitar a sua compreensão. Estes planos de aula visam estimular o pensar autónomo dos alunos, na medida em que «*A autonomia do pensar não é ficção abstracta de uma independência face ao real; é exercício criativo e empreendimento de itinerários no horizonte desse mesmo real*»¹⁵², respeitando os conteúdos do programa de filosofia do 10 e 11º anos, como anteriormente referido.

Apesar de nos planos de aula propostos não estar contemplado nenhum item com o título “*Agenda de Discussão*”, reiteramos o facto de esta agenda ser construída na aula pela comunidade de investigação - de acordo com a metodologia anteriormente descrita – e após a leitura dos textos sugeridos. Pelo que deve proceder-se ao seu registo e este deve ser guardado. Nos planos não o especificamos apenas para que não se assuma que a *Agenda de Discussão* é elaborada previamente pelo facilitador.

Salientamos novamente a importância de assim se proceder, uma vez que os nossos adolescentes anseiam fazer perguntas e anseiam que as suas perguntas sejam ouvidas e debatidas. Assume-se como da maior relevância o momento da elaboração da *Agenda de Discussão* como resposta a tais constatações.

Ao procedermos deste modo estamos a estimular a criatividade dos nossos alunos: «*Ensinar a «filosofar» é, antes de tudo, educar em criatividade. Com efeito, se filosofar se baseia na capacidade de formular perguntas, a capacidade interrogativa pressupõe o mínimo de criatividade*»¹⁵³. Permitimos, por outro lado, que os nossos jovens não percam a vontade de perguntar, nem o espanto ou a admiração, ingredientes indispensáveis ao exercício do pensar filosófico.

De notar que a maiêutica socrática dá mais ênfase à pergunta do que à resposta, no

¹⁵¹ idem, p. 69.

¹⁵² ibidem

¹⁵³ Campomanes, C. (1984). *Didáctica de La Filosofía, Perspectivas y Materiales*. Madrid: Ediciones S.M., p. 29

entanto, por não se descuidar os conteúdos sujeitos a avaliação externa, os planos de aulas propostos assumem-se apenas como o despoletar de perguntas, sem esquecer que num momento posterior os alunos reconhecerão que as perguntas por si levantadas já foram feitas antes por filósofos e, desta forma, conhecerão as teorias e/ou filósofos que trataram essas mesmas questões.

Os planos de aulas seguem a proposta de Lipman, contemplam por isso planos de discussão e exercícios que mais não são do que sugestões didático-pedagógicas de apoio ao professor. Os planos de aulas contemplam a identificação do tema a trabalhar, o problema filosófico subjacente ao tema e os conceitos filosóficos de referência do programa oficial.

Os planos de discussão englobam um conjunto de questões subordinadas ao tema, conceito ou problema em questão, sobre os quais os alunos são convidados a refletir autonomamente, dando as suas próprias respostas e em cooperação com os membros da comunidade de investigação. Este conjunto de questões é, por isso, sempre constituído por questões em aberto. Estes planos visam, de igual modo, a formação e esclarecimento de conceitos.

Os exercícios delineados nos planos de aulas têm como objetivo «*apurar e fortalecer as habilidades cognitivas, bem como promover a exatidão e a especificidade*»¹⁵⁴.

Apesar de nos livros de professor idealizados por Lipman não constarem atividades, optamos por seguir a linha dos livros de professor da Maria José Rego e introduzi-las nos nossos planos de aulas, sempre que considerámos pertinente. Nestes casos, a realização de uma atividade, por parte dos alunos, permitirá uma maior consolidação dos conhecimentos e conceitos preconizados no programa da disciplina de filosofia do ensino secundário, de forma autónoma, e, por outro lado, uma maior envolvência dos estudantes pois implicam «*uma certa movimentação por parte dos alunos e/ou criação por parte dos alunos*» (Rego, 2015d: 31).

¹⁵⁴ Lipman, M. Philosophical Discussion Plans and Exercises, ANALYTIC TEACHING, Vol. 16, No.2, consultado em file: [///G:/MESTRADO /Material%20de%20Apoio/ Lipman_Philosophical%20discussion%20plans%20and%20exercices.pdf](///G:/MESTRADO /Material%20de%20Apoio/ Lipman_Philosophical%20discussion%20plans%20and%20exercices.pdf). Acesso em 27 de setembro, às 07h30.

Capítulo 5 – PROPOSTAS DE PLANOS DE AULA

Tal como referido no capítulo anterior, as propostas de planos de aula introduzidas neste trabalho têm por objetivo uma maior aproximação à metodologia lipmaniana, não desconsiderando o programa da disciplina de filosofia do ensino secundário em vigor. Neste sentido, convém, tecer ainda algumas considerações: a estrutura destas propostas segue a estrutura proposta por Lipman em alguns dos seus livros de apoio ao professor¹⁵⁵. Tivemos como referência os dois volumes do livro *Investigação Filosófica*¹⁵⁶, *Investigación Ética*¹⁵⁷, *Decidiendo qué hacemos*¹⁵⁸ de Matthew Lipman e a coleção completa de *Histórias para Pensar* e respetivos *Livro do Professor* de Maria José Rego¹⁵⁹.

A seleção dos textos para os planos de aula tem em conta as propostas bibliográficas do próprio programa da disciplina de filosofia e um dos princípios que levou a que o próprio Lipman escrevesse as suas histórias, a necessidade de aproximar os jovens da Filosofia reconhecendo-se nos textos, por isso «*o texto tradicional dá lugar ao romance filosófico, uma obra de ficção constituída, tanto quanto possível de diálogos de modo a eliminar a repreensível voz de um narrador adulto*» (Lipman, 2002: 26).

Uma das opções foi a seleção de textos do livro *Ética para um Jovem*, de Fernando Savater, precisamente por, como nos diz o próprio, não «*ser um prontuário de respostas moralizantes para os problemas quotidianos com que podemos tropeçar no jornal ou na rua*» (Savater, 2002: 13).

Como também já referido, a nossa finalidade não é que o trabalho da «comunidade de investigação» e de investigação filosófica pare na análise destes textos, estes são apenas um ponto de partida, e não como um ponto de chegada, para que se

¹⁵⁵ Comummente intitulados por “Manual do Professor”

¹⁵⁶ Publicado pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. No original *Philosophical Inquiry: an instruction manual to accompany Harry Stollmeir's Discovery*.

¹⁵⁷ Publicado por Ediciones de la Torre. No original *Reasoning in Ethics: Deciding What to Do: Instructional Manual to Accompany Lisa*.

¹⁵⁸ Publicado por Ediciones de la Torre. No original *Deciding What to Do: Instructional Manual to Accompany Nous*.

¹⁵⁹ Publicados em 2015 pelas Edições Piaget.

introduzam os textos dos filósofos. Os conceitos filosóficos mencionados nos planos de aulas estão de acordo com o programa oficial e serão explorados de acordo com as sugestões propostas pelo mesmo.

No que concerne à duração, colocamos tempos entre 90 e 100 minutos, uma vez que atualmente não há uma uniformidade quanto à duração dos tempos letivos, em algumas escolas a duração é de 50 minutos e noutras de 45 minutos.

É também pertinente salientar que dada a nossa situação profissional¹⁶⁰ e o contexto atual da colocação e substituição dos docentes, nos dois últimos anos não foi possível lecionar a disciplina de *Filosofia* e sim apenas as disciplinas de *Área de Integração* (ensino profissional), *Psicologia* (do ensino regular e do ensino recorrente), *CLC* e *CP* (ensino e formação de adultos). No ano letivo de 2016/2017 foi atribuída uma turma de Filosofia do 10º ano do ensino especial (uma turma de Surdos), pelo que ainda não foi possível executar as propostas de planos de aulas e as planificações presentes neste trabalho.

Houve a tentativa de aplicar um dos planos de aula presente neste trabalho na turma de ensino especial, mas dadas as dificuldades e necessidades dos alunos, apesar de ter a presença de uma intérprete da Língua Gestual Portuguesa, foi necessário ajustar e adaptar de imediato a metodologia e a estratégia adotadas.

¹⁶⁰ Professora contratada

UNIDADE PROGRAMÁTICA - I – INICIAÇÃO À ATIVIDADE FILOSÓFICA**1. Abordagem introdutória à Filosofia e ao Filosofar - 1.1. O que é a Filosofia?****Texto N.º: ____ / Pags: 3****Data: ____/____/____****Duração: 2 tempos de
90/100 minutos****1. A) Texto:****Notas:**

«A filosofia é uma actividade: é uma forma de pensar acerca de certas questões. (...) Uma razão importante para estudar filosofia é o facto de esta lidar com questões fundamentais acerca do sentido da nossa existência. A maior parte das pessoas, num ou noutro momento da sua vida, já se interrogou a respeito de questões filosóficas. Por que razão estamos aqui? Há alguma demonstração da existência de Deus? As nossas vidas têm algum propósito? O que faz que certas acções sejam moralmente boas ou más? Poderemos alguma vez ter justificação para violar a lei? Poderá a nossa vida ser apenas um sonho? O que é a arte? E assim por adiante.»

Warburton, N., *Elementos básicos de filosofia*. Lisboa: Gradiva, 1998, pp 15 e 19

B) Vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=KNpkqmBfYUs>

«Ana Sousa Dias: - No fundo, esta é uma característica sua. Pegar em ideias feitas e pensar nelas, pensar nelas e elaborar sobre elas e chegar a outras conclusões... Ou é esse o papel do filósofo?

Fernando Savater: Creio que é o papel do filósofo. Um dos grandes históricos da Filosofia, Hegel, dizia: «Pensar a vida; eis a tarefa.». A nossa tarefa é essa, pensar a vida. Todos nós sabemos, mais ou menos, em que consiste a vida. Sabemos que é preciso comer, e dormir, de que modo se reproduz a espécie, sabemos que acabamos por morrer... Mas que pensar disso? Que significa tudo isso? Que significa viver, que significa sere humano e saber que vamos morrer e todas essas coisas?

No pensar a vida... Em cada época, há coisas básicas. Julgo que, no fundo, todos os seres humanos viveram coisas muito parecidas: nascemos, amámos, lutámos e todos temos o mesmo fim. Porém, em cada época histórica, há circunstâncias diferentes. Os pecados... todos os serem humanos tiveram a sensação de pecado. Há coisas que sabemos que não estão bem, nem tudo tem o mesmo valor, mas em cada época os pecados têm características diferentes. Assim, creio que o filósofo é aquele que tentar pensar o geral da humanidade no concreto da História em que vive.»

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=KNpkqmBfYUs>. Acesso em 13 de junho de 2016.

2. Tema:

- Filosofia

3. Problema filosófico:

- O que é a Filosofia?

4. Conceitos filosóficos:

- Filosofia
- Reflexão
- Indagação
- Dúvida
- Definição
- Pensar
- Crítica
- Sabedoria
- Vida

5. Plano de Discussão – Definição de Filosofia:

- O que é a Filosofia?
- Qual é o papel do filósofo?
- O que é a sabedoria?
- O que se entende por intenção?
- O que é pensar?
- Pensar é o mesmo que refletir?

6. Exercício – Definir Filosofia

Concordas (C), ou não (NC), com as seguintes afirmações? Porquê? (Assinala com um X)

	C	NC
A Filosofia é o amor pela sabedoria.		
A Filosofia é a sabedoria.		
A Filosofia é saber pensar.		
A Filosofia é a disciplina que critica as outras disciplinas.		
A Filosofia é discutir os conceitos mais gerais.		
A Filosofia é duvidar.		
A Filosofia é uma ciência.		

A Filosofia é uma atividade.		
A Filosofia é o estudo do pensamento dos filósofos.		
Todos nós somos filósofos porque pensamos.		
Viver sem filosofar é como ter os olhos fechados.		
Os filósofos não são levados a sério.		
A Filosofia é inútil.		

7. Atividade – O que é para ti a Filosofia?

Distribuir aos alunos um cartão com a pergunta «O que é para ti a Filosofia?».

Pedir aos alunos para escreverem a resposta no cartão dado, assinando-o, e sem mostrar aos colegas. Depois de cada um ter respondido, os alunos afixam no quadro as diferentes respostas.

Agrupar as respostas semelhantes e as respostas diferentes.

Os alunos comentam as suas afirmações bem como as dos colegas.

Produção de um pequeno texto em grupo-turma sobre a definição de Filosofia.

8. Exercício – Atitude Filosófica

Assinala com um X as afirmações que, na tua perspetiva, expressam uma atitude filosófica (AF) e as que não expressam uma atitude filosófica (ANF).

	AF	ANF
Considerares como verdadeiro tudo o que te dizem.		
Confiar no que os teus olhos veem.		
Indagares sobre o sentido da vida.		
Procurares interpretar o sentido de uma lei.		
Refletires antes de agir.		
Seguires a intuição.		
Fundamentar uma opinião que tenhas.		
Apoiares os teus amigos por achares que eles têm razão.		
Apoiares os teus amigos porque, apesar de não terem razão, são teus amigos.		
Questionares o sentido das coisas.		

Calares-te apenas para não causar conflitos.		
Aceitares sem criticar o que te é transmitido.		
Saberes que nada sabes.		
Conheceres-te a si mesmo.		

UNIDADE PROGRAMÁTICA - I – INICIAÇÃO À ATIVIDADE FILOSÓFICA

1. Abordagem introdutória à Filosofia e ao Filosofar - 1.2. Quais são as questões da Filosofia?

Texto N.º: ____ / **Pags:** 4

Data: ____/____/____

Duração: 2 tempos de
90/100 minutos

1. A) Texto:**Notas:**

«Eis algumas perguntas que qualquer um de nós pode fazer sobre nós próprios. O que sou eu? O que é a consciência? Será que poderia sobreviver à morte do meu corpo? Será que posso estar certo de que as minhas experiências e sensações são como as das outras pessoas? Se não posso partilhar as experiências das outras pessoas, será que posso comunicar com elas? Será que agimos sempre apenas em função do interesse próprio? Será que sou apenas uma espécie de fantoche programado para fazer as coisas que penso fazer devido a possuir livre-arbítrio?

Eis algumas perguntas sobre o mundo. Por que razão existe algo em vez de nada? Qual a diferença entre o passado e o futuro? Por que razão a causalidade acontece sempre do passado para o futuro, ou será que faz sentido pensar que o futuro pode influenciar o passado? Por que razão é a natureza regular? Será que o mundo pressupõe um Criador? E, se pressupõe, será que poderemos compreender por que razão o criou?

Por fim, eis algumas perguntas sobre nós e o mundo. Como poderemos ter a certeza de que o mundo é realmente como pensamos que é? O que é o conhecimento e que quantidade de conhecimento temos? O que faz de uma área de investigação uma ciência? Como poderemos saber se as nossas opiniões são objetivas ou meramente subjetivas?

O que há de singular nestas perguntas não é serem à primeira vista desconcertantes, mas também por desafiarem processos simples de solução. Se alguém me perguntar quando é a maré cheia, sei como fazer para obter uma resposta. Existem tabelas fidedignas que poderei consultar. Posso ter uma ideia de como se fazem essas tabelas. E, se tudo o resto falhar, eu próprio posso ir medir as marés. Uma pergunta deste género refere-se à experiência: é uma pergunta *empírica*. Pode responder-se por meios de processos comprovados, que incluem olhar e ver, medir ou aplicar regras que, perante a experiência, verificámos que funcionam. As perguntas dos parágrafos anteriores não são assim. Parecem exigir mais reflexão. Não sabemos imediatamente para onde olhar.»

Blackburn, S., *Pense – Uma introdução à filosofia*. Lisboa:

Gradiva, 2001, pp 12-13

2. Tema:

- As questões da Filosofia

3. Problema filosófico:

- O que são as questões da Filosofia?

4. Conceitos filosóficos:

- Ser
- Conhecer
- Agir
- Livre-arbítrio

5. Áreas da filosofia:

- | | |
|---------------------------|-------------------------|
| - Antropologia Filosófica | - Estética |
| - Epistemologia | - Filosofia da Religião |
| - Gnosiologia | - Lógica |
| - Metafísica | - Ontologia |
| - Axiologia | - Cosmologia |
| - Ética | |

6. Plano de Discussão – Questões da Filosofia

- Todas as perguntas são perguntas filosóficas?
- O que é uma pergunta filosófica?
- Quais as características de uma pergunta filosófica?

7. Atividade – Questões Filosóficas:

Afixar numa parede da sala de aula papel de cenário.

Colocar em cima de uma mesa, tiras de cartolinas brancas com uma questão previamente escrita pelo facilitador, viradas ao contrário.

Baralhar as tiras de cartolina e pedir a cada um dos alunos que retire uma.

Em seguida, pedir aos alunos, à vez, que leiam a pergunta e que no seu entender digam se essa é uma pergunta filosófica, ou não, e porquê.

Afixar no papel de cenário as perguntas filosóficas com bostik.

8. Exercício – As Questões da Filosofia

Em relação às questões abaixo expostas, diz se consideras tratar-se de uma pergunta filosófica, não filosófica ou se ainda não sabes ou estás na dúvida (?).

(Assinala com um X)

	Filosófica	Não Filosófica	?
Qual a origem do Universo?			
Qual a origem de uma religião?			
Qual a cura para o cancro?			
O que é ser pessoa?			
Qual o símbolo químico do ouro?			
Como poderei tornar-me uma pessoa de sucesso?			
O que é um argumento válido?			
Quem é o atual Presidente da República?			
Qual o alcance do conhecimento?			
Como fazer para ganhar o euromilhões?			
Será que a vida humana tem preço?			
Descartes foi um filósofo de que século?			
O que é a inflação?			
O que é o bem?			
O que é o belo?			

9. Exercício – Áreas da Filosofia

Coloca à frente de cada questão filosófica, o ramo de Filosofia correspondente e o seu objeto. Segue o exemplo.

Nota: Acrescentar à lista as perguntas dos próprios alunos.

	Ramo da Filosofia	Objeto
Qual a origem do fenómeno religioso?	Filosofia da Religião	Religião/Dimensão espiritual do ser humano
O que é ser pessoa?		
O que é um argumento válido?		
Qual o alcance do conhecimento?		
Será que a vida humana tem preço?		
O que é o bem?		
O que é o belo?		
Qual a relação entre o Homem e Deus?		
Qual a importância dos valores na ação humana?		
Será o Homem um ser de hábitos?		

UNIDADE PROGRAMÁTICA - II – A AÇÃO HUMANA E OS VALORES

2. Análise e compreensão do agir – 2.1.1. A rede concetual da ação

Texto N.º: ____ / Pags: 3

Data: ____/____/____

Duração: 2 tempos de
90/100 minutos

1. Texto:

Notas:

«Vou contar-te um caso dramático. Já ouviste falar das térmitas, essas formigas brancas, em África, constroem formigueiros impressionantes, com vários metros de altura e duros como pedra? Uma vez que o corpo das térmitas é mole, por não ter a couraça de quitina que protege outros insectos, o formigueiro serve de carapaça colectiva contra certas formigas inimigas mais bem armadas que elas. Mas, por vezes, um dos formigueiros é derrubado, por causa de uma cheia ou de um elefante (os elefantes, que havemos nós de fazer, gostam de coçar os flancos nas termiteiras). A seguir as térmitas-operário começam a trabalhar para reconstruir a fortaleza afectada, e fazem-no com toda a pressa. Entretanto, já as grandes formigas inimigas se lançam ao assalto. As térmitas-soldado saem em defesa da sua tribo e tentam deter as inimigas. Como nem no tamanho nem no armamento podem competir com elas, e penduram-se nas assaltantes, tentando travar o mais possível o seu avanço, enquanto as ferozes mandíbulas invasoras as vão despedaçando. As operárias trabalham com toda a velocidade e esforçam-se por fechar de novo a termiteira derrubada... mas fecham-na deixando de *fora* as pobres e heróicas térmitas-soldado, que sacrificam as suas vidas pela segurança das restantes formigas. Não merecerão estas formigas-soldado pelo menos uma medalha? Não será justo dizer que são *valentes*?

Mudo agora de cenário, mas não de assunto. Na *Iliada*, Homero conta a história de Heitor, o melhor guerreiro de Tróia, que espera a pé firme fora das muralhas da sua cidade Aquiles, o enfurecido campeão de aqueus, embora sabendo que Aquiles é mais forte que ele e que vai provavelmente matá-lo. Fá-lo para cumprir o seu dever, que consiste em defender a família e os concidadãos do terrível assaltante. Ninguém tem dúvidas: Heitor é um herói, um homem valente como se deve ser. Mas será Heitor heróico e valente da mesma maneira que as térmitas-soldado, cuja gesta milhões de vezes repetida nenhum Homero se deu ao trabalho de contar? Não faz Heitor, afinal de contas, a mesma coisa que qualquer uma das térmitas anónimas? Porque nos parece o seu valor mais autêntico e mais difícil do que o dos insectos? Qual é a diferença entre um e outro caso?»

Savater, F. (2002). *Ética para um jovem*. 10ª edição.
Lisboa: Editorial Presença, p 24

2. Tema:

- A ação humana

3. Problema filosófico:

- O que é a ação humana?

4. Conceitos filosóficos:

- | | |
|-----------------|------------------|
| - Acontecimento | - Motivo |
| - Ação | - Fim/Finalidade |
| - Agente | - Deliberação |
| - Intenção | - Decisão |

5. Plano de Discussão - Ação:

- O que é um acontecimento?
- O que é uma ação?
- Acontecimento é o mesmo que ação?
- Tudo o que fazemos pode ser considerado como ação?
- Tudo o que fazemos é consciente?
- O que é um agente?
- O motivo determina a ação?
- Podemos agir sem motivo?

6. Exercício – Ação

Lê as afirmações abaixo transcritas e analisa se em todas elas a palavra *ação* assume o mesmo sentido:

- a) «A ação das ondas provoca a erosão na falésia.»
- b) «A ação do castor na construção daquele dique é admirável.»
- c) «Naquele texto, o narrador está presente na ação.»
- d) «A ação das tropas foi um desastre.»

e) «A ação do Manuel, quando criticou o colega, foi censurável.»

Nota: Exercício adaptado do manual “Ser no Mundo”, Filosofia 10º ano, André Leonor, Filipe Ribeiro, Areal Editores.

7. Exercício – Ação

Classifica cada um dos enunciados seguintes, assinalando com um X.

	Acontecimento	Ato Involuntário	Ato Voluntário
Ter um acidente			
Respirar			
Sair o euromilhões			
Ler um livro			
Pestanejar			
Estudar para o teste			
Tirar uma selfie			
Votar nas eleições			
Escolher o que comer			
Escolher um filme no cinema			
Engasgar-se e tossir			
Fazer a digestão			
Tropeçar e cair			

8. Atividade – Ação:

Pedir aos alunos que se coloquem dois a dois.

Cada um deve dizer ao outro uma palavra.

Cada um deve construir uma frase, com a palavra que o seu colega lhe deu, que represente uma ação humana.

Ex: um aluno diz a palavra “cinema”. Eu comprei um bilhete de cinema.

Registrar no quadro todas as frases construídos.

Pedir aos alunos que construam um exercício com as frases, assinalando as frases que no seu entender consideram ser ação humana.

UNIDADE PROGRAMÁTICA - II – A AÇÃO HUMANA E OS VALORES

2. Análise e compreensão do agir – 2.1.1. A rede concetual da ação

Texto N.º: ____ / Pags: 3**Data: ____/____/____****Duração: 2 tempos de
90/100 minutos****1. Texto:****Notas:**

«Um dos primeiros filósofos que se ocupou destas questões, Aristóteles, imaginou o seguinte exemplo: um barco transportava uma carga importante de um porto para o outro. A meio do trajecto, surpreendeu-o uma tempestade tremenda. Parece então que a única forma de salvar o barco e a tripulação é lançar borda fora a carga, que além de importante pesa muito. Ao capitão do navio coloca-se o seguinte problema: «Devo deitar fora a mercadoria ou arriscar-me a enfrentar o temporal conservando-a a bordo, esperando que o tempo melhore ou que a embarcação resista?» A partir daqui, se lançar a carga ao mar, fá-lo-á porque *prefere* fazer isso a desafiar o perigo, mas seria injusto dizermos sem mais que a *quer* lançar ao mar. O que ele deveras *quer* é chegar ao seu destino, com o navio, a tripulação e a mercadoria; é isso o que mais lhe convém. Contudo, dadas as circunstâncias tormentosas, prefere salvar a sua vida e a da tripulação a salvar a carga, por mais preciosa que seja. Oxalá não tivesse rebentado a maldita borrasca! Mas a borrasca é algo que ele não pôde escolher, é uma coisa que lhe foi imposta, uma coisa que lhe *aconteceu*, queira-o ele ou não; o que em contrapartida pode escolher é o comportamento a seguir no perigo que o ameaça. Se lançar a carga borda fora, fá-lo-á porque o quer... e ao mesmo tempo sem o querer. Quer viver, salvar-se e salvar os homens que dependem dele, salvar o seu barco; mas não quer ficar sem a carga nem o ganho que ela representa, pelo que só muito a contragosto se separará dela. Preferiria sem dúvida não se ver no passo de ter de escolher entre a perda dos seus bens e a perda da sua vida. Todavia, não pode evitá-lo e tem de decidir-se: escolherá o que *quiser* mais, o que julgar mais conveniente. Poderíamos dizer que é livre porque não pode evitar sê-lo, livre de escolher em circunstâncias que não escolheu sofrer.»

Savater, F. (2002). *Ética para um jovem*. 10ª edição.
Lisboa: Editorial Presença, pp 33-34

2. Tema:

- A rede concetual da ação humana

3. Conceitos filosóficos:

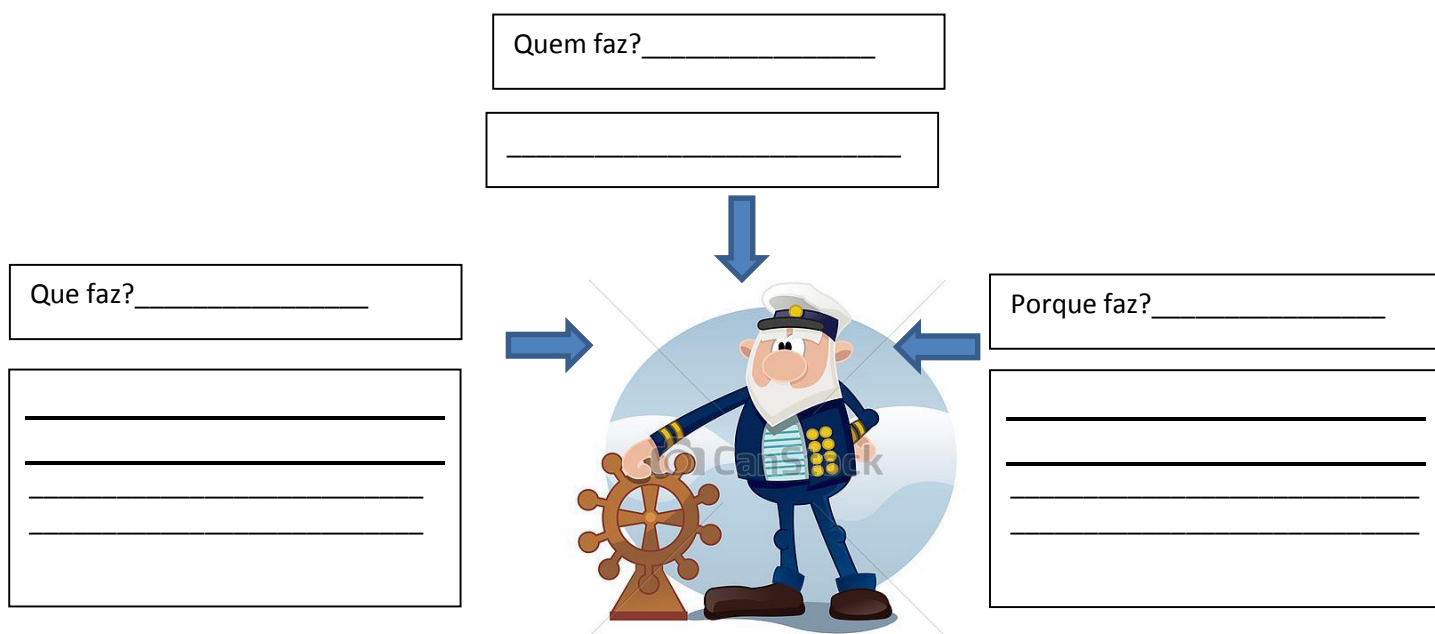
- | | |
|------------|------------------|
| - Ação | - Fim/Finalidade |
| - Agente | - Deliberação |
| - Intenção | - Decisão |
| - Motivo | |

4. Plano de Discussão - Ação:

- Qual a diferença entre algo que nos acontece e algo que fazemos?
- Como se relacionam deliberação e decisão?
- Em que consiste o fim ou finalidade da ação?
- Podemos evitar tomar decisões?

5. Exercício – A rede conceptual da ação

Na tua perspetiva, como poderias preencher a seguinte imagem, tendo em conta os elementos da rede concetual da ação humana e o texto que acabaste de explorar?



6. Exercício - A rede concetual da ação:

Em relação às seguintes afirmações, assinala com um X as que, no teu entender, correspondem a um dos elementos da rede concetual da ação humana:

	Agente	Intenção	Motivo	Deliberação	Decisão	Finalidade
Pode ser de ordem racional ou afetiva.						
Acontecimento ao qual está associado um agente.						
Pretensão em praticar uma ação.						
É a pessoa que produz a ação.						
A razão de agir.						
Implica pensar nas consequências que a ação						

poderá ter.						
Permite compreender a ação.						
É o «porquê» da ação.						
O que se pretende obter com a ação.						
Momento que implica abandonar outras opções.						

UNIDADE PROGRAMÁTICA - II – A AÇÃO HUMANA E OS VALORES

2. Análise e compreensão do agir – 2.1.2. Determinismo e Liberdade

Texto N.º: ____ / Pags: 4

Data: ____/____/____

Duração: 2 tempos de
90/100 minutos

1. Texto:

Notas:

«E chegamos assim à palavra fundamental de toda esta embrulhada: *liberdade*. Os animais (para já não falarmos nos minerais e nas plantas) não podem evitar ser como são e fazer aquilo que naturalmente estão programados para fazer. Não se lhes pode censurar que o façam nem aplaudi-los pelo que fazem, *porque não sabem comportar-se de outro modo*. As suas disposições obrigatórias poupam-lhes sem dúvida muitas dores de cabeça. Em certa medida, de início, nós, os homens, também estamos programados pela Natureza. Estamos feitos para beber água e não lixívia, e tomemos as precauções que tomarmos, mais cedo ou mais tarde, morreremos. E de modo menos imperioso mas análogo, o nosso programa *cultural* é também determinante: o nosso pensamento é condicionado pela linguagem que lhe dá forma (uma linguagem que nos é imposta de fora e que não inventámos para nosso uso pessoal) e somos educados em certas tradições, hábitos, formas de comportamento, lendas...; numa palavra, são-nos inculcadas desde o berço certas *fidelidades* e não outras. Tudo isto pesa muito e faz com que sejamos bastante previsíveis. Por exemplo, Heitor, de quem acabámos de falar. A sua programação natural fazia com que Heitor sentisse necessidade de protecção, tecto e colaboração, benefícios que melhor ou pior encontrava na sua cidade de Tróia. Também era muito natural que considerasse com afecto a sua mulher, Andrómaca – que lhe proporcionava uma agradável companhia -, e o filhinho, perante o qual sentia os laços de um apego biológico. Culturalmente, sentia-se parte de Tróia e compartilhava com os Troianos a língua, os costumes e as tradições. Além disso, fora educado desde pequeno para ser um bom guerreiro ao serviço da sua cidade, tendo-lhe sido dito que a cobardia era uma coisa odiosa, indigna de um homem. Se atraçoasse os seus, Heitor sabia que seria desprezado e, de uma maneira ou de outra, punido. De modo que estava também bastante programado para actuar como actuou, não é verdade? E contudo...

Contudo, Heitor teria podido dizer: que se lixe isso tudo! Poderia ter-se disfarçado de mulher para fugir de Tróia durante a noite, ou ter-se fingido doente ou louco para não combater, ou ter-se posto de joelhos diante de Aquiles oferecendo-lhe os seus serviços como guia para invadir Tróia pelo lado mais fraco; também poderia ter-se dedicado à bebida ou ter inventado uma nova religião que dissesse que não devemos lutar contra os nossos inimigos, mas oferecer a outra face quando nos esbofeteiam. Dir-me-ás que todos estes comportamentos teriam sido bastante estranhos, sendo Heitor quem era e tendo recebido a educação que recebera. Mas tens de reconhecer que não

são hipóteses impossíveis, ao passo que um castor que fabrica favos ou uma térmita desertora não são só uma coisa estranha como também estritamente impossível. Com os homens nunca podemos ter bem a certeza, ao passo que com os animais, ou outros seres naturais, sim. Por grande que seja a nossa programação biológica ou cultural, nós, seres humanos, podemos acabar por optar por algo que não está no programa (pelo menos que lá não está totalmente). Podemos dizer “sim” ou “não”, quero ou não quero. Por muito apertados que nos vejamos pelas circunstâncias, nunca temos um só caminho a seguir, mas sempre vários.

Quando te falo de liberdade é a isto que me refiro. Ao que nos diferencia das térmitas e das marés, de tudo o que se move de modo necessário e irremediável. É verdade que não podemos fazer tudo o que quisermos, mas também é certo que não estamos obrigados a querer fazer uma coisa só.»

Savater, F. (2002). *Ética para um jovem*. 10ª edição.
Lisboa: Editorial Presença, pp 25-26

2. Tema:

- Determinismo e Liberdade

3. Problema filosófico:

- O que é a liberdade?

4. Conceitos filosóficos:

- Livre-arbítrio
- Liberdade
- Condicionantes
- Determinismo
- Compatibilismo

5. Plano de Discussão – Liberdade

- O que é a liberdade?

- É o homem livre?
- Achas que os animais não são livres? Porquê?
- Temos todos o direito de ser livres. Concordas?
- Alguém que esteja aprisionado, pode ser livre?
- Para que achas que serve a liberdade?
- Podemos fugir à liberdade?
- O homem está condenado a ser livre. Concordas?

6. Plano de Discussão – Condicionantes

- Podemos fazer tudo aquilo que queremos? Porquê?
- Há alguma coisa que nos impeça de sermos livres?
- Os outros impedem-nos de sermos livres?
- Será a liberdade uma ilusão?

7. *Exercício – O que significa a palavra liberdade?:

No teu entender, como é que a palavra liberdade é usada nos seguintes contextos:

- A. - Alguns manifestantes carregam cartazes onde se lê: “Liberdade para todos os prisioneiros de guerra”.
- B. - O Sr Vasques disse: “Dá-se muita liberdade aos jovens nas saídas aos fins-de-semana”.
- C. - O Xavier afirmou: “A minha liberdade acaba quando começa a liberdade dos outros”.
- D. - Maria disse: “A minha liberdade começa onde começa a liberdade dos outros”.

* Exercício traduzido e adaptado do livro Lipman, Matthew. (2004). *Decidiendo Qué Hacemos, Manual del Professor Para Acompañar A Nous*, 1ª Edição. Madrid: Ediciones de la Torre.

8. Exercício – Condicionantes da Ação Humana

Em relação às seguintes afirmações, assinala com um X as que, na tua perspetiva, correspondem a uma das condicionantes da ação humana: físico-biológica (FB); histórico-cultural (HC); sócio-política (SP); naturais-geográficas (NG); psicológicas (P); se ainda não sabes ou estás na dúvida (?):

	FB	HC	SP	NG	P	?
“(…) nós, os homens, também estamos programados pela Natureza.”						
“Estamos feitos para beber água (…)”						
“(…) morreremos.”						
“o nosso pensamento é condicionado pela linguagem (…)”						
“somos educados em certas tradições, hábitos, formas de comportamento, lendas...”						
“(…) faz com que sejamos bastante previsíveis.”						
“(…) considerasse com afeto a sua mulher (…)						
“ (…) a cobardia era uma coisa odiosa, indigna de um homem. “						

9. Plano de Discussão – Determinismo versus Determinismo Moderado

- Será que tudo aquilo que acontece na natureza depende de uma causa anterior?
- Existe liberdade na natureza?
- As nossas ações dependem de causas anteriores?
- Queres voar mas não podes porque não tens asas. Sentes-te determinado?
- Será o ser humano um ser determinado?

- És livre para vires para a escola?
- Podemos afirmar que o nosso corpo é determinado mas a nossa mente não?

10. Exercício – Determinismo versus Determinismo Moderado

Tendo em conta que o determinismo nega a liberdade humana e o determinismo moderado defende a existência da liberdade, consegues encontrar correspondência entre as afirmações e as teorias? Assinala com uma X a correspondência.

	Determinismo	Determinismo Moderado
O homem tem livre arbítrio.		
O comportamento humano não é previsível.		
O ser humano não tem livre arbítrio.		
O homem é determinado pelo mundo que o rodeia.		
A liberdade é uma ilusão.		
Nada em nós é aleatório e sem causa.		
Somos tão livres como um computador.		
A vontade por nada é limitada.		
Tudo tem uma causa.		
As nossas ações são o efeito de uma série de acontecimentos anteriores que não controlamos.		
Somos responsáveis pelas nossas ações.		
Fazemos coisas que podíamos não ter feito.		

UNIDADE PROGRAMÁTICA - II – A AÇÃO HUMANA E OS VALORES 2. Análise e compreensão do agir – 2.2. Análise e compreensão da experiência valorativa		
Texto N.º: ____ / Pags: 2	Data: ____/____/____	Duração: 2 tempos de 90/100 minutos

1. Vídeo:

Notas:

«Podemos perguntar: onde está o valor da música? Quando ouvimos uma música, escutamos sons intercalados com silêncio. E em termos físicos, a música é apenas ar em movimento. As cordas do baixo fazem vibrar o ar que, por sua vez, faz vibrar os nossos tímpanos. Os nossos tímpanos enviam sinais ao cérebro que os interpreta como música.

Se a música que estamos a ouvir é apenas ar em movimento, como é que todos a valorizamos de maneiras diferentes? Para uns trará alegria, calma, desejo. Para outros, angústia, perda ou desinteresse. Mas se o valor desta música estivesse fora de nós, na forma como o ar se movimenta, então, todos nós deveríamos atribuir o mesmo valor à música. Afinal esse valor não dependeria de nós. Seria uma propriedade objetiva da música.

Então é possível que o valor da música seja subjetivo e esteja em nós mesmos. Talvez esta música tenha valor apenas porque eu gosto dela. Se assim for, a música em si, os sons e silêncios que a compõem não têm qualquer valor objetivo. Têm valor de vivência. São relativos.

Certamente há algo nesta música que faz considerá-la com valor. Se assim for, esta música em particular tem algo de objetivamente valioso. E eu ao ouvi-la apenas descubro esse valor.

Afinal, esta música tem valor porque gosto dela ou gosto desta música porque tem valor?»

Disponível em: http://www.escolavirtual.pt/videoplayer?id=0_fyl129wn.
 Acesso em 12 de julho de 2016.

2. Tema:

- Distinção entre Facto e Valor

3. Problema filosófico:

- O que são os valores?

4. Conceitos filosóficos:

- | | |
|------------------|--------------------------|
| - Facto | - Axiologia |
| - Valor | - Preferência valorativa |
| - Juízo de valor | - Juízo de facto |

5. Plano de Discussão – Valores

- O que são os valores?
- O que significa valorar?
- Que objetos da nossa experiência são alvo de apreciação?
- Valor e preço são a mesma coisa? Porquê?
- Só tem valor o que tem preço?

6. Exercício – Valor

Da lista abaixo mencionada, diz o que para ti tem valor:

- a) um livro;
- b) um amigo;
- c) o conhecimento;
- d) um carro;
- e) ajudar;
- f) o trabalho;
- g) o dinheiro;
- h) uma música;
- i) a amizade;
- j) a liberdade.

7. Atividade – Tábua de Valores

Pedir aos alunos para construírem uma pirâmide de valores com os seus 5 valores principais, hierarquizando-os.

UNIDADE PROGRAMÁTICA - II – A AÇÃO HUMANA E OS VALORES 2. Análise e compreensão do agir – 2.2.1. Valores e valoração - a questão dos critérios valorativos		
Texto N.º: ____ / Pags: 2	Data: ____/____/____	Duração: 2 tempos de 90/100 minutos

1. Vídeo:

Notas:

«Podemos perguntar: onde está o valor da música? Quando ouvimos uma música, escutamos sons intercalados com silêncio. E em termos físicos, a música é apenas ar em movimento. As cordas do baixo fazem vibrar o ar que, por sua vez, faz vibrar os nossos tímpanos. Os nossos tímpanos enviam sinais ao cérebro que os interpreta como música.

Se a música que estamos a ouvir é apenas ar em movimento, como é que todos a valorizamos de maneiras diferentes? Para uns trará alegria, calma, desejo. Para outros, angústia, perda ou desinteresse. Mas se o valor desta música estivesse fora de nós, na forma como o ar se movimenta, então, todos nós deveríamos atribuir o mesmo valor à música. Afinal esse valor não dependeria de nós. Seria uma propriedade objetiva da música.

Então é possível que o valor da música seja subjetivo e esteja em nós mesmos. Talvez esta música tenha valor apenas porque eu gosto dela. Se assim for, a música em si, os sons e silêncios que a compõem não têm qualquer valor objetivo. Têm valor de vivência. São relativos.

Certamente há algo nesta música que faz considerá-la com valor. Se assim for, esta música em particular tem algo de objetivamente valioso. E eu ao ouvi-la apenas descubro esse valor.

Afinal, esta música tem valor porque gosto dela ou gosto desta música porque tem valor?»

Disponível em: http://www.escolavirtual.pt/videoplayer?id=0_fyl129wn.
Acesso em 12 de julho de 2016.

2. Tema:

- A Natureza dos Valores

3. Problema filosófico:

- Os valores têm uma existência própria ou dependem do ser humano?

4. Conceitos filosóficos:

- Valor
- Axiologia
- Facto
- Juízo de valor
- Hierarquia
- Critério valorativo
- Subjetivismo axiológico
- Objetivismo axiológico

5. Plano de Discussão – Os valores têm uma existência própria ou dependem do ser humano?

- Parece-te possível que uma música tenha valor em si mesma? Porquê?
- Serão os valores propriedades dos objetos?
- Os valores só existem em função de um sujeito?
- Os valores têm uma existência própria?

6. Atividade – Critério Valorativo:

Pedir aos alunos que tragam um objeto, uma música ou um poema que para eles tenham valor.

Apresentar os diferentes objetos e solicitar aos alunos que os valorem.

Pedir aos alunos que partilhem qual o sentimento que esse objeto lhes desperta.

7. Exercício – Subjetivismo e Objetivismo Axiológicos

Em relação às seguintes afirmações, assinala com um X as que, no teu entender, correspondem a uma das teorias:

	Subjetivismo	Objetivismo
Os valores valem por si mesmos.		
Os valores estão dependentes de um sujeito.		
O amor vale para mim.		
Os valores são independentes da apreciação do sujeito.		
A justiça vale em si mesma.		
O sujeito é a origem dos valores.		

É o sujeito quem confere valor aos objetos.		
O objeto é a origem dos valores.		
A verdade dos juízos de valor depende exclusivamente do sujeito que avalia.		
A verdade dos juízos de valor é independente do sujeito que avalia.		

UNIDADE PROGRAMÁTICA - II – A AÇÃO HUMANA E OS VALORES 2. Análise e compreensão do agir – 2.2.2. Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas		
Texto N.º: ____ / Pags: 2	Data: ____/____/____	Duração: 90/100 minutos

1. Texto:

Notas:

«Como em muitas outras culturas «primitivas», as mães esquimó alimentam os seus filhos durante um período de tempo muito mais longo do que as mães da nossa cultura. A criança é alimentada ao peito da mãe durante quatro anos, por vezes mais. Por isso, mesmo nas melhores épocas, há limites para o número de filhos que uma mãe pode manter.

Além disso, os esquimós são um povo nómada – impossibilitados de se dedicarem à agricultura, têm de viajar em busca de comida. As crianças têm de ser transportadas ao colo, e uma mãe só pode levar um bebé na sua parca enquanto viaja ou realiza as tarefas diárias. Os outros membros da família ajudam como podem. (...)

Portanto, entre os esquimós, o infanticídio não é sinal de uma atitude fundamentalmente diferente perante as crianças. É, pelo contrário, um reconhecimento de que por vezes são necessárias medidas drásticas para assegurar a sobrevivência da família. (...)

Os valores dos esquimós não são de modo algum diferentes dos nossos. Acontece apenas que a vida os obriga a escolhas que nós não temos de fazer.»

Rachels, J. (2004). *Elementos de Filosofia Moral*. Lisboa: Gradiva, pp 44-45

2. Tema:

- O Relativismo cultural

3. Problema filosófico:

- Há valores universais?

4. Conceitos filosóficos:

- Critério valorativo
- Relatividade Axiológica

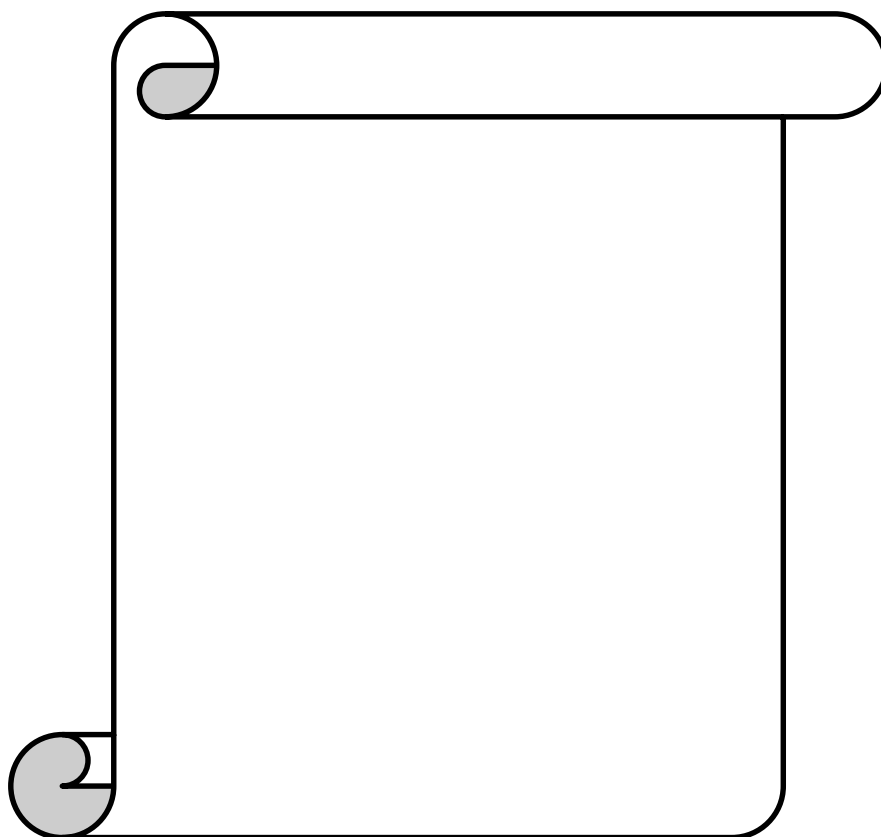
- Diversidade cultural
- Etnocentrismo
- Multiculturalismo
- Interculturalismo

5. Plano de Discussão – Há valores universais?

- O que é um valor?
- Como surgem os valores?
- Quem cria os valores?
- Consideras aceitável o infanticídio? Porquê?
- Infanticídio e aborto são iguais? Porquê?
- É possível existir valores comuns a todas as culturas? Porquê?
- Há verdades morais absolutas?
- Os valores são ensinados?
- Como podemos viver todos juntos com valores morais diferentes?

6. Atividade – Valores:

Imagina que podes definir os valores iguais para todas as culturas.
Que valores seriam esses? Escreve-os neste “papiro”.



UNIDADE PROGRAMÁTICA - III – RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA E FILOSOFIA

1. Argumentação e Lógica Formal – 1.1. Distinção Validade - Verdade

Texto N.º: ____ / Pags: 2

Data: ____/____/____

Duração: 90/100 minutos

1. Texto:

Notas:

«A maioria das pessoas gosta de pensar que raciocinam de forma lógica. Dizer a alguém “Não estás a ser lógico” é, normalmente, uma forma de crítica. Ser ilógico é ser confuso, desordenado, ser irracional. Mas o que é a lógica? No livro *Alice do Outro Lado do Espelho*, de Lewis Carroll, Alice encontra-se com o par lógico instável Tweedledum e Tweedledee. Quando Alice fica sem palavras, eles atacam:

- “Sei no que estás a pensar”, disse Tweedledum; “mas não é assim, de maneira alguma.”

- “Pelo contrário”, continuou Tweedledee, “se fosse assim, podia ser; e se fosse assim, seria; mas como não é, não será. Isto é lógico.”

O que está a fazer o Tweedledee – pelo menos na paródia de Carroll – é raciocinar. E, tal como ele disse, disso trata a lógica.

Todos nós raciocinamos. Tentamos descobrir como as coisas são raciocinando com base naquilo que já sabemos. Tentamos persuadir os outros de que algo é de determinada maneira, dando-lhes razões. A lógica é o estudo do que conta como uma boa razão para explicar para o quê e porquê.»

Priest, G. (2006). *Una Brevísima Introducción a La Lógica*, 1ª Edición. México: Editorial Oceano de México SA, p 13

2. Tema:

- Lógica

3. Problema filosófico:

- O que é a Lógica?

4. Conceitos filosóficos:

- Lógica

- Proposição

- Juízo

- Raciocínio

- Argumento

5. Plano de Discussão – O que é a Lógica?:

- O que é a Lógica?
- Do que trata a Lógica?
- O que significa raciocinar?

6. Exercício – Lógica:

Concordas, ou não, com as seguintes afirmações? Porquê? (Assinala com um X)

	C	NC
Usamos a lógica no nosso dia a dia.		
A lógica estuda a estrutura interna dos argumentos.		
A lógica ocupa-se das regras do pensamento.		
A lógica estuda frases interrogativas.		
Quando duas frases se relacionam existe lógica.		
A lógica investiga a verdade.		
A lógica não se preocupa em determinar se os argumentos são o não verdadeiros.		
A lógica é a disciplina filosófica que estuda a distinção entre argumentos válidos e inválidos.		
Uma das funções da lógica é ajudar-nos a raciocinar corretamente.		
A lógica formal estuda as regras de validade dos raciocínios ou argumentos.		

7. Atividade – Para que serve a Lógica?

Distribuir aos alunos um cartão com a pergunta «Para que serve a Lógica?».

Pedir aos alunos para escreverem a resposta no cartão dado, assinando-o, e sem mostrar aos colegas. Depois de cada um ter respondido, os alunos afixam no quadro as diferentes respostas.

Agrupar as respostas semelhantes e as respostas diferentes.

Os alunos comentam as suas afirmações bem como as dos colegas.

Produção de um pequeno texto em grupo-turma sobre a utilidade da Lógica.

UNIDADE PROGRAMÁTICA - III – RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA E FILOSOFIA

1. Argumentação e Lógica Formal – 1.1. Distinção Validade - Verdade

exto N.º: ____ / Pags: 2	Data: ____/____/____	Duração: 2 tempos de 90/100 minutos
---------------------------------	-----------------------------	--

1. Texto:

Notas:

«[A lógica] não se preocupa em saber se as premissas de uma inferência são verdadeiras ou falsas. Isso é o trabalho de outras pessoas (...). A lógica apenas está preocupada em saber se a conclusão se segue das premissas. Os lógicos chamam válidas a todas as inferências em que, de facto, a conclusão se segue das premissas. Assim, o objetivo principal da lógica é compreender a validade. (...)

Portanto, o que é uma inferência válida? Como vimos, é uma inferência em que as premissas não podem ser verdadeiras sem que a conclusão também seja verdadeira. Mas o que significa isto? Em particular, o que significa o *não pode*? Em geral, “não pode” pode significar muitas coisas diferentes. Considere-se, por exemplo, “A Maria pode comer doces, mas o João não”; neste caso, estamos a falar das limitações médicas dos organismos humanos. Compare-se com “O João não pode estar aqui sem licença”; neste caso, estamos a falar acerca do que um certo código de regras permite.

É normal compreender o “não pode” relevante para o presente caso deste modo: dizer que as premissas não podem ser verdadeiras sem que a conclusão também o seja é dizer que, em todas as situações em que as premissas forem verdadeiras, a conclusão também o é.»

Priest, G. (2006). *Una Brevisima Introducción a La Lógica*, 1ª Edición. México: Editorial Oceano de México SA, p 15-17

2. Tema:

- Validade versus Verdade

3. Problema filosófico:

- O que é validade?

4. Conceitos filosóficos:

- Lógica
- Proposição
- Juízo
- Valor de Verdade
- Forma Lógica
- Argumento
- Raciocínio
- Validade

5. Plano de Discussão – O que é a Validade?

- O que é validade?
- Onde encontramos a validade?
- O que é o valor de verdade?
- O que é uma premissa?
- O que é uma inferência válida?

6. Exercício – Validade:

Concordas, ou não, com as seguintes afirmações? Porquê? (Assinala com um X)

	C	NC
A validade é uma propriedade das proposições.		
A validade diz-se apenas dos argumentos.		
Um argumento válido pode ter uma conclusão falsa.		
Um argumento inválido pode ter a conclusão verdadeira.		
Só as frases declarativas exprimem proposições.		
Um argumento pode ter várias conclusões.		
Um argumento válido pode ter premissas falsas e conclusão verdadeira.		
Um argumento válido pode ter premissas verdadeiras e conclusão falsa.		
A frase <i>Nem todos os insetos têm asas</i> é uma proposição.		
A frase <i>Ou vou estudar ou vou dormir</i> é uma proposição.		

UNIDADE PROGRAMÁTICA - III – RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA E FILOSOFIA

2. Argumentação e Retórica – 2.1. O domínio do discurso argumentativo – a procura de adesão do auditório

Texto N.º: ____ / Pags: 3

Data: ____/____/____

Duração: 2 tempos de 90/100 minutos

1. Texto:

Notas:

«Sócrates – Górgias, diz-nos (...) como devemos chamar-te em função da arte que exerces?

Górgias – A minha arte é a retórica, Sócrates.

Sócrates – Devemos então chamar-te orador?

Górgias – E bom orador, Sócrates, se me queres chamar aquilo que “me glorifico de ser”.

Sócrates – Ora, uma vez que te apresentas como alguém versado na arte da retórica (...), diz-me qual é o objecto da retórica.(...) Qual é o objeto de que ela é ciência?

Górgias – Os discursos.

Sócrates – Que discursos, Górgias? Aqueles que indicam aos doentes o regime que devem observar?

Górgias – Não.

Sócrates – Nesse caso, a retórica não se ocupa de toda a espécie de discursos.

Górgias – Claro que não.

Sócrates – Mas insisto em perguntar, que coisa é essa?

Górgias – A retórica é a arte dos discursos, é a capacidade de persuadir pela palavra os juízes no Tribunal, os senadores no Conselho, o povo na Assembleia, enfim, os participantes de qualquer espécie de reunião política.»

Platão. (2010). *Górgias*, 449a -455a, 7ª edição, Lisboa: Edições 70

2. Tema:

- Argumentação e Retórica

3. Problema filosófico:

- O que é a argumentação?

4. Conceitos filosóficos:

- Argumentação
- Retórica
- Demonstração
- Raciocínio
- Auditório
- Ethos
- Pathos
- Logos
- Orador

5. Plano de Discussão – O que é Argumentação?

- O que é argumentação?
- O que é a retórica?
- O que é o um orador?
- Argumentar é o mesmo que demonstrar?
- O que se entende por auditório?

6. Exercício – Argumentação:

Assinala com um X as afirmações que, no teu entender, correspondem à argumentação (A) e as que correspondem à demonstração.

	A	D
Utiliza raciocínios dedutivos.		
Visa um auditório universal.		
Pretende convencer.		
É do domínio do constringente.		
É do domínio do verosímil.		
Utiliza a linguagem natural.		
Utiliza uma linguagem desprovida de ambiguidade.		
É contextualizada.		
Visa um auditório particular.		
Parte de premissas verdadeiras.		

7. Atividade – Argumentação:

Pedir aos alunos enunciem um tema que gostariam de debater. Registrar no quadro os temas.

Pedir aos alunos que escolham o tema a debater.

Distribuir os alunos por grupos de 5 elementos, um será o moderador do debate e os restantes elementos apresentam os argumentos que defendem o seu ponto de vista.

Produção de um pequeno texto, em grupo-turma, com os argumentos apresentados.

Capítulo 6 – PLANIFICAÇÕES:

UNIDADE PROGRAMÁTICA - I – INICIAÇÃO À ATIVIDADE FILOSÓFICA		
1. Abordagem introdutória à Filosofia e ao Filosofar - 1.1. O que é a Filosofia?		
10º Ano / Turma: ____ / Aulas Nº: 2 e 3	Data: ____/____/____	Duração: 2 tempos de 90/100 minutos

Temas/Conteúdos	Objetivos	Competências	Atividades /Estratégias	Recursos
Abordagem introdutória à Filosofia e ao Filosofar O que é a Filosofia? – uma resposta inicial	- Reconhecer a filosofia como atitude questionadora; - Identificar a filosofia como atividade crítica e reflexiva;	Problematização Conceptualização Argumentação Leitura crítica e compreensiva Comunicação	Investigação em Comunidade de Investigação Leitura do texto / Visualização do vídeo Elaboração da agenda de discussão Discussão filosófica Realização dos exercícios propostos Realização da atividade	Texto (s) Seleccionado (s) Manual

Conceitos Específicos Nucleares: Filosofia / Reflexão / Indagação / Pensar / Dúvida / Crítica / Sabedoria

Sumário: Uma abordagem introdutória - O que é a Filosofia?

Bibliografia: Cossuta, F. (1998). *Didáctica da Filosofia*. 1ª Edição. Porto: Asa; Russel. B. (1996). *Os Problemas da Filosofia*. Coimbra: Arménio Amado Editor Sucessor; Jaspers, K. (1993). *Iniciação Filosófica*. 8ª edição. Lisboa: Guimarães Editores; Warburton, N. (1998). *Elementos básicos da Filosofia*. Lisboa: Gradiva.

Fundamentação: Esta será a primeira aula em que se desbravará a (in) definição da Filosofia partindo das ideias dos alunos. Para isso, será explicitada a noção de «comunidade de investigação», as suas regras e princípios, dada esta metodologia e estratégia ser algo diferente daquilo com que os alunos estão familiarizados. Após esta explicitação far-se-á a leitura partilhada do texto de Warburton, seguida da construção da agenda de discussão e entraremos na discussão filosófica, registando as ideias dos alunos. Num segundo momento, visualizaremos o vídeo em que Savater é entrevistado e procederemos de igual modo. A partir do registo das ideias partilhadas, será possível reconhecer a filosofia como uma atitude questionadora e como atividade crítica e reflexiva. Posteriormente, partindo da origem etimológica do termo, serão abordadas diferentes conceções quanto à temática, nomeadamente a conceção de Aristóteles (a filosofia como espanto e interrogação), a de Descartes (a filosofia enquanto problematizante). Será solicitado aos alunos a realização de um pequeno exercício sobre a temática da Filosofia, com o objetivo de possuir um feedback relativamente à interiorização dos conteúdos. Após este primeiro exercício será realizada uma atividade que permitirá a construção de uma síntese, para entrarmos na realização de um novo exercício sobre a atitude filosófica.

UNIDADE PROGRAMÁTICA - II – A AÇÃO HUMANA E OS VALORES

2. Análise e compreensão do agir – 2.1.1. A rede conceptual da ação

10º Ano / Turma: ____ / Aulas Nº: __ e __

Data: ____/____/____

Duração: 2 tempos de 90/100 minutos

Temas/Conteúdos	Objetivos	Competências	Atividades /Estratégias	Recursos
Análise e compreensão do agir A rede conceptual da ação A especificidade da ação humana	• Interiorizar a especificidade da noção de ação; • Discutir a complexidade humana do agir; • Constatar que a inteligência humana está ao serviço da ação; • Compreender que o conceito de ação traduz apenas aquilo que fazemos consciente e voluntariamente; • Caracterizar as noções da rede conceptual da ação; • Articular os processos de deliberação e decisão; • Relacionar de forma correta os conceitos a trabalhar.	Problematização Conceptualização Argumentação Leitura crítica e compreensiva Comunicação	Investigação em Comunidade de Investigação Leitura do texto / Visualização do vídeo Elaboração da agenda de discussão Discussão filosófica Realização dos exercícios propostos	Texto selecionado Manual

Conceitos Específicos Nucleares: Acontecimento / Ação / Agente / Intenção/ Motivo / Finalidade / Deliberação / Decisão

Sumário: Análise e compreensão do agir - A rede conceptual da ação

Bibliografia: Savater, Fernando Savater. (2002). *Ética Para Um Jovem*, 10ª Edição. Lisboa. Editorial Presença; Warburton, N. (1998). *Elementos básicos da Filosofia*. Lisboa: Gradiva; Nagel, T. (1997). *O Que Quer Dizer Tudo Isto*, 2ª Edição. Lisboa: Gradiva.

Fundamentação: Esta será a primeira aula sobre o tema da Ação Humana. Os alunos serão sentados em «comunidade de investigação» para a leitura partilhada do texto de Savater. A escolha de um excerto do livro deste autor passar por estar escrita numa linguagem acessível aos alunos e usar uma narrativa em tom de conversa entre pai e filho, o que permitirá ao aluno comprometer-se com o processo de investigação. Após a leitura, os alunos serão convidados a construir a agenda de discussão e entrar-se-á na discussão filosófica, registando as ideias dos alunos. A partir do registo das ideias partilhadas, será possível reconhecer a especificidade e a complexidade da ação humana, por contraposição àquilo que as térmitas estão programadas

para fazer. Posteriormente, será solicitado aos alunos a realização de dois pequenos exercícios sobre a temática investigada, para que os alunos compreendam a rede conceptual da ação humana.

UNIDADE PROGRAMÁTICA - III – A RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA**1. Argumentação e Lógica Formal – 1.1. Distinção Validade - Verdade**

11º Ano / Turma: ____ / Aulas Nº: __ e __

Data: ____/____/____**Duração: 90/100 minutos**

Temas/Conteúdos	Objetivos	Competências	Atividades /Estratégias	Recursos
Lógica Formal A importância da Lógica	• Definir lógica; • Caracterizar a lógica como disciplina que tem por objetivo a avaliação sistemática de argumentos quanto à sua validade; • Reconhecer a importância e a utilidade da lógica.	Problematização Conceptualização Argumentação Leitura crítica e compreensiva Comunicação	Investigação em Comunidade de Investigação Leitura do texto / Visualização do vídeo Elaboração da agenda de discussão Discussão filosófica Realização dos exercícios propostos Realização da atividade	Texto selecionado Manual
Conceitos Específicos Nucleares: Lógica / Proposição / Juízo / Raciocínio / Argumento				
Sumário: Argumentação e Lógica Formal – A lógica.				
Bibliografia: Priest, G. (2006). <i>Una Brevísima Introducción a La Lógica</i> , 1ª Edición. México: Editorial Oceano de México SA; Meyer, M. (1982). <i>Lógica, Linguagem e Argumentação</i> . Lisboa: Editorial Teorema; Newton-Smith, W. (2005). <i>Lógica Um Curso Introductório</i> , 2ª Edição. Lisboa:Gradiva.				
Fundamentação: Esta será a primeira aula sobre a Lógica. Os alunos serão sentados em «comunidade de investigação» para procederem à leitura partilhada do texto de Priest. A escolha deste texto permitirá que os alunos explorem e investiguem as suas ideias sobre a lógica, recorrendo a experiências das suas vivências e até percebam alguns “pré-conceitos” e crenças que tenham sobre o que é a lógica. Após a leitura, os alunos serão convidados a construir a agenda de discussão e entrar-se-á na discussão filosófica, registando as diferentes perspetivas. Após a elaboração de uma síntese, os alunos serão convidados a resolver um pequeno exercício sobre a definição e características da lógica. Em seguida, os alunos realizarão uma atividade que lhes permitirá expressar a sua ideia quanto à necessidade e utilidade da lógica. Posteriormente, será analisada a estrutura do argumento (termo, proposição, indicadores de premissa e de conclusão).				

Conclusão

A didática da filosofia constitui-se como um problema filosófico, na medida em que esteve sempre ligada à própria (in)definição de filosofia. Entender a filosofia como atividade e exercício recorrendo à «comunidade de investigação» enquanto metodologia e estratégia pedagógicas, torna-nos conscientes de que a tarefa a que nos propusemos está apenas no seu início.

A descrição e a análise efetuada da metodologia da FcCJ de Matthew Lipman permitiu apontar a importância da disciplina de filosofia, das competências a si subjacentes e a pertinência da metodologia lipmaniana para a concretização tanto dos objetivos consagrados no programa oficial da disciplina, como do perfil do aluno do ensino secundário e a necessária alteração do perfil do professor. Permitiu igualmente salientar a importância de desenvolver um pensamento crítico, criativo e interventivo.

Consideramos que a maioria dos objetivos inicialmente propostos foram atingidos, no entanto, à medida que este trabalho foi sendo desenvolvido, e apesar da motivação constante para o fazer, fomos-nos deparando com algumas dificuldades. Nomeadamente quanto à aplicação das planificações e dos planos de aula sugeridos e a de evitar reduzir o ensino de filosofia a uma mera metodologia. Estamos, apesar de tudo, satisfeitos com o material produzido.

Dada a nossa experiência na aplicação desta metodologia no ensino básico, pudemos constatar que a «comunidade de investigação» proporciona uma nova forma de se ver a si mesmo e ao outro e que efetivamente se dão alterações de condutas e comportamentos, a par da aquisição de competências ao nível do pensamento crítico e criativo.

Referências bibliográficas

Adorno, Francesco. (1990). Sócrates. Lisboa. Edições 70.

Boavida, João. (1991). Filosofia - do Ser e do Ensinar, 1ª Edição. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra, Pedagogia – 11.

Buchler, J. (1965). Nature and Judgment, 2nd Edition. New York and London: Columbia University Press.

Campomanes, C. (1984). Didáctica de La Filosofia, Perspectivas y Materiales. Madrid: Ediciones S.M.

Cossuta, F. (1998). Didáctica da Filosofia - Como interpretar textos filosóficos, 1ª Edição. Lisboa: Edições Asa, S.A.

Deleuze, G. e Guattari, F. (1992). O que é a Filosofia?, 1ª edição. Lisboa: Editorial Presença.

Dewey, J. (1930). Human Nature and Conduct, Part Three: The Modern Library.

_____ (2007). Democracia e Educação, 1ª Edição. Lisboa: Didáctica Editora.

Delors, J. (dir.). (1996). Educação – Um tesouro a descobrir. Brasília: Fundação FaberCastell.

Enciclopédia Luso-Brasileira Logos, Editorial Verbo, 1991, Lisboa/S.Paulo, volume 3: 73-83; 109-143; 444-459.

Izuzquiza, I. (1982). La Clase de Filosofia Como Simulacion de La Actividad Filosofica. Madrid: Anaya.

Jasper, K. (1993). Iniciação Filosófica. Lisboa: Guimarães Editores.

Kohan, W.& Kennedy, D. (Org.).(1999). Filosofia e Infância. Possibilidades de um encontro (Vol. III). Petrópolis: Editora Vozes.

Kohan, W. (2000). Filosofia Para Crianças. A tentativa pioneira de Matthew Lipman (Vol. I). 3ª Edição Petrópolis: Editora Vozes.

_____ (2008). Filosofia Para Crianças, 2ª Edição. Rio de Janeiro: Lamparina editora.

Leleux, C. (Org.). (2008). Filosofia para Crianças. O modelo de Matthew Lipman em discussão. S. Paulo: Artmed Editora.

Lipman, Matthew. (1988). Investigación Ética, Manual del Professor Para Acompañar A Lisa, 2ª Edição. Madrid: Ediciones de la Torre.

_____ (1990). A Filosofia vai à escola, 3ª Edição. S. Paulo: Summus Editorial.

_____ (2002). *La Filosofía en la aula*, 3ª Edição. Madrid: Ediciones de la Torre.

_____ (2003). *Thinking in Education*, 2nd Edition. Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (2004). *Decidiendo Qué Hacemos, Manual del Professor Para Acompañar A Nous*, 1ª Edição. Madrid: Ediciones de la Torre.

MARNOTO, I (cood.). (1990). *Didáctica da Filosofia II*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mendonça, Dina. (2011). *Brincar a Pensar – Manual de Filosofia para crianças*. Lisboa: Plátano Editora.

Morin, E. (2005). *Introdução ao Pensamento Complexo*, 5ª edição. Porto Alegre. Editora Sulina.

Moriyón, F. (2002). *Matthew Lipman: Filosofía Y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Olarieta, B (2008,july/december). «Algumas considerações acerca da relação entre a literatura e a Filosofia para Crianças». *Childhood & Philosophy*, 4 (8), pp. 25-40.

Pineda, D. (2009, july/december). «On the notion of good reasons in philosophy for children». *Childhood&Philosophy*, 5 (10), pp. 317-338.

Platão. (1993). A República, 7ª edição. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

_____ (2002). Apologia de Sócrates. Lisboa. Edições 70.

Popper, K. (1974). A Lógica da Pesquisa Científica, 2ª edição. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix Ltda, p 46.

Resweber, JP. (1995). Pedagogias Novas, 2ª edição. Lisboa: Editorial Teorema.

Rolla, Noémia. (2004). Filosofia para crianças. Porto: Porto Editora.

Rego, Maria José de Figueiroa. (2015a). Filosofia com Crianças e Jovens. Histórias para Pensar. Nível III, 10/12 anos. Lisboa. Coleção Horizontes Pedagógicos. Edições Piaget.

_____ (2015b). Filosofia com Crianças e Jovens. Livro do Professor. Nível III, 10/12 anos. Lisboa. Coleção Horizontes Pedagógicos. Edições Piaget.

_____ (2015c). Filosofia com Crianças e Jovens. Histórias para Pensar. Nível IV, 12/14 anos. Lisboa. Coleção Horizontes Pedagógicos. Edições Piaget.

_____ (2015d). Filosofia com Crianças e Jovens. Livro do Professor. Nível IV, 12/14 anos. Lisboa. Coleção Horizontes Pedagógicos. Edições Piaget.

Savater, F. (2002). Ética Para Um Jovem, 10ª Edição. Lisboa. Editorial Presença.

Tozzi, M. (1993). «Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe». *Revue française de pédagogie*, Volume 103, Numéro 1