

Filosofia com Crianças e Jovens – uma proposta de Educação do pensar como um lugar-comum

Autor: Susana Assunção

Orientadora: Dr.^a Paula Cristina Pereira

Co-orientadora: Dr.^a Maria José Figueiroa-Rego

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2010

Resumo

A Educação actual tem sido alvo de várias controvérsias. Esta demonstra-se, muitas vezes, insuficiente quando se trata de formar cidadãos mais críticos, mais criativos e tolerantes. E ao seguir um modelo de Educação que se revela autoritário e de alguma forma *alienado*, em nada contribuirá para uma mudança, tão urgente, como a de levar os alunos a pensar livre e autonomamente, tornando-se cidadãos mais conscientes.

O pensar faz parte da natureza do Homem, porém, este necessita de ser cultivado, caso contrario deixará, tal como se de um músculo se tratasse, de funcionar. Através do exercício do pensar e da lógica torna-se igualmente possível reflectir acerca da vida e do Mundo. Os valores merecem equitativamente um lugar de destaque, na medida em que tendem a desvanecer-se dentro da sociedade actual. São estes os principais aspectos que nos permitem propor um modelo de Educação com o principal objectivo de levar os alunos e a própria sociedade a perceberem qual o caminho que os levará a serem pessoas mais justas, mais responsáveis e mais conscientes do que é viver em democracia.

O objectivo deste relatório de investigação-acção é o de propor uma nova forma de Educação, baseada na metodologia desenvolvida pelo filósofo Matthew Lipman, apresentando a Filosofia com Crianças e Jovens como uma possibilidade de integração na área de Formação Cívica. Seguindo a metodologia do mentor de *Philosophy for Children* e de acordo com o Currículo Nacional de Filosofia com Crianças e Jovens realizaram-se um conjunto de sessões com alunos do 9ºano da Escola S3 Daniel Faria em Baltar. Através destas sessões foi não só possível compreender a importância dos principais conceitos defendidos por Lipman, tais como: diálogo, razão, razoabilidade, comunidade de investigação, autonomia, pensamento crítico, criativo, do cuidar e cidadania. Mas também o de poder constatar que este método pode, de facto, resultar para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Palavras-Chave: pensar; autonomia; comunidade de investigação; diálogo, educação, cidadania.

Abstract

The current status of Education has collected several controversies since a while ago and it presents itself, several times over, in an insufficient manner when it comes to develop more critical, authoritative and tolerant citizens. By following a model of Education that reveals itself as more authoritative and, in a certain way, alienated, it will not contribute to start a revolution, so urgent in need, as to lead the students to free thinking and autonomously by becoming more conscious.

Thinking is a part of Man's nature yet it needs to be cultivated; otherwise it will cease, as if it were a muscle, to operate. Through thinking exercises and logic it will become equally possible to reflect over life and the World. The values deserve an emphasized standing; otherwise they will start to degrade within the current society. These are the main features that allow us to propose a new model of Education with the main objective of leading students and society itself to understand which is the path that will ultimately lead them to become more just, responsible and conscious people as to what is to live in a democracy.

The purpose of this research-action report is to propose a new model of Education based upon the methodology developed by the philosopher Matthew Lipman, by presenting Philosophy with Children and Young men as a possibility to integrate the Civic Training curriculum. According to the methodology of Philosophy for Children mentor and following the National Philosophy Curriculum with Children and Young men, some sessions were performed with 9th grade students from Escola S3 Daniel Faria em Baltar. Throughout the sessions it was possible to establish the relevance of the concepts developed by Lipman such as: dialogue, reason, reasonableness, research community, autonomy, critical and creative thinking, of care and citizenship. It was also possible to ascertain that this method, in fact, can work for the student's personal and social development.

Keyword: thinking; autonomy; research community; dialogue; education; citizenship

Índice

Resumo	ii
Abstract.....	iii
Índice	iv
Índice de Quadros e Figuras	vi

INTRODUÇÃO.....	7
------------------------	----------

CAPÍTULO 1 – Filosofia com Crianças e Jovens

Mathew Lipman – o mentor da Filosofia com Crianças	10
Filosofia com Crianças e Jovens – FcCJ– a metodologia de Matthew Lipman.....	12
Comunidade de Investigação.....	14
Diálogo, Autonomia e Reflexão	17

CAPÍTULO 2 – Filosofia com Crianças e Jovens na Educação actual

Porquê Filosofia com crianças e jovens, hoje? Qual o seu propósito? Quais as vantagens?	21
Paradigmas Educacionais	23
A escola de hoje “precisa” da FcCJ?	24

CAPÍTULO 3 - Currículo e Escola

Um desejado propósito	26
Ética, Moral e FcCJ – Uma Educação para os valores	34

CAPÍTULO 4 - Os 3 pilares da educação para o pensar - “critical, creative and caring”.

Critical Thinking - Um Espírito crítico	40
CreativeThinking – CriativaMente	43
Uma “nova” Educação - cuidar	46

CAPÍTULO 5 – Filosofia com Crianças e Jovens e Formação Cívica

O currículo da P4C	51
FcCJ enquanto possibilidade de integração no programa de Formação Cívica	52

CAPÍTULO 6 – Filosofia com Crianças e Jovens em Baltar

Questionários	54
Análise de Dados	55
Questionário I	55
Questionário II	59
Questionário III	61
Sessões de FcCJ	62

CONCLUSÃO	75
------------------------	----

BIBLIOGRAFIA	79
---------------------------	----

ANEXOS

Anexo 1 – Inquérito I e II	82
Anexo 2 – Inquérito III	84
Anexo 3 – Texto “O Espelho”	85
Anexo 4 – Texto “Um Azul para Marte”	86

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Análise Descritiva: “Alguma vez ouviste falar em Filosofia?”	53
Quadro 2 – Análise Descritiva: “O que consideres ser mais importante nas aulas?”	55
Quadro 3 – Análise Descritiva: “Quais consideras ser as melhores estratégias de aprendizagem?”	56
Quadro 4 - Comparação das médias dos resultados significativos nos dois momentos de aplicação	58
Figura 1 – Análise Descritiva: “Onde ouviste falar em Filosofia?”	53
Figura 2 – Análise Descritiva:”Para que serve a Filosofia?”	54
Figura 3 – Análise Descritiva: ”Se tivesses que definir Filosofia numa só palavra, o que escreverias?”	55
Figura 4 – Comparação das médias dos resultados significativos nos dois momentos de aplicação.....	58
Figura 5 – Análise Descritiva: “Define numa só palavra as sessões de Filosofia com Crianças e Jovens.....	60

INTRODUÇÃO

Crianças, jovens e filósofos partilham o mesmo espanto, a mesma curiosidade e inquietude perante o Mundo e a sua própria condição enquanto seres humanos. A natureza das semelhanças e das diferenças, a atitude de procura e de descoberta são interesses comuns. A criança e o jovem possuem, portanto, a natureza do filósofo, a qual tem sido julgada ao longo do tempo pelas instituições educativas que lhes conferem respostas prontas, normas, valores, caminhos que apenas necessitam de ser decorados. Poder-se-á mesmo afirmar que estamos, nos dias que correm, perante uma Educação caracterizada como castradora. A natureza do filosofar, que se manifesta desde cedo nas crianças, é mutilada logo à nascença.

Atendendo também a uma juventude apática, sem valores, *alienada*, com dificuldades na utilização de uma linguagem e de um raciocínio que teima em não sair da menoridade e, sabendo ainda que estes serão os homens do amanhã, torna-se claro que estamos perante um problema, o qual precisa de uma solução urgente.

De acordo com o problema levantado, a hipótese a desenvolver ao longo deste relatório de estágio será: A Filosofia com Crianças e Jovens (FcCJ) como parte integrante da área disciplinar não curricular de Formação Cívica. Tal hipótese revela uma necessidade de efectuar um estudo acerca do problema em questão, cuja importância extrema urge tentar encontrar uma possível solução. Ao longo do tempo, o ser humano tem evoluído de forma extraordinária cujos feitos, em particular a ciência e a tecnologia, são o que melhor retratam o seu desenvolvimento, porém a moral, a ética, as relações humanas, a cidadania e o pensar são maioritariamente ignorados. Por tal facto torna-se imperativo procurar novas directivas que possam de alguma forma solucionar as diversas particularidades do problema apresentado.

Uma possível solução poderá ser encontrada através da Filosofia, na medida em que esta propõe determinar o sentido dos acontecimentos e a atitude a assumir diante deles; isto é, possibilita uma melhor compreensão do Mundo tal como ele é, uma vez que procura a senda que mais nos afasta dos abismos e da destruição.

Uma das diversas funções que competem às Instituições Educativas é estimular os seus alunos no acto de pensar e de reflectir de forma autónoma, pelo que é necessário

que o aluno se “transforme”, isto é, mude através da prática, do fazer. É precisamente neste ponto que o papel da Filosofia é manifestamente expresso e, neste caso em particular, da FcCJ.

Através das sessões de FcCJ realizadas com os alunos pretende-se cultivar e desenvolver o pensar e o raciocínio a partir da discussão de temas cujo cariz filosófico permitirá não só uma melhor aprendizagem, mas também uma melhor capacidade de inferir, de relacionar, de avaliar, de valorar, de definir e de criticar. Por conseguinte, pretende-se desenvolver valores inerentes à cidadania e, conseqüentemente, um melhor posicionamento perante a vida e os outros.

Descobrir, procurar, realizar, são apenas alguns dos valores inerentes às tarefas básicas desenvolvidas na FcCJ. A Filosofia contribui claramente para que os valores já estabelecidos passem no crivo da razão e ajudarão o aluno a descrever com lucidez os seus objectos de vida e a adoptar, livremente, valores genuínos. Os quais, evidentemente, o ajudarão a conhecer-se a si mesmo, aceitando-se tal como é e ainda facilitando uma relação equilibrada com o outro, com a vida e com o próprio Mundo.

Ainda que sejam inúmeras as vantagens deste método torna-se necessário e importante reconhecer algumas limitações no âmbito do presente estudo. Tendo em conta que as sessões foram realizadas durante os tempos lectivos correspondentes à Área de Formação Cívica, gentilmente cedidos pelo Professor e Director de Turma Avelino Sá, foram alguns os sobressaltos com os quais me deparei ao longo do presente estudo. As principais limitações defrontadas foram: a não atribuição da turma; a duração das aulas, compreendidas apenas num tempo lectivo de 45 minutos; a falta de regularidade das aulas, pois nem sempre foi possível realizar as sessões semanalmente; o elevado número de alunos da turma; e por fim, a duração do estudo, na medida em que o período em que o projecto decorreu foi curto, de Fevereiro a Maio, não dando espaço para uma avaliação exaustiva dos seus efeitos.

Ao longo do presente relatório, a par da hipótese previamente levantada, outras questões serão trabalhadas, a saber:

- Em que consiste a FcCJ?
- Qual o projecto desenvolvido ao longo do presente estudo?
- Qual a metodologia usada?
- Que vantagens trás para a educação?

- Poderá pensar-se nesta proposta como uma Filosofia da Educação?

No presente relatório de investigação-acção, e tomando como linha orientadora as ideias propostas pelo mentor da *Philosophy for Children* (P4C)¹, Matthew Lipman, proponho-me defender esta metodologia no âmbito da disciplina de Formação Cívica como sendo fundamental no processo educativo, propiciando a formação de indivíduos mais reflexivos, críticos e felizes e servindo ainda para fomentar a transdisciplinaridade dentro da própria instituição educativa. Desta forma estar-se-á a contribuir para a transmissão dos verdadeiros valores da cidadania, para a construção de sociedades mais justas e de um melhor amanhã.

¹ Importa salientar que Mathew Lipman é o mentor da *Philosophy for Children* (P4C). A partir da sua metodologia iniciou-se, em Portugal, um projecto com a finalidade de se criar um Currículo Nacional de Filosofia com Crianças e Jovens, passando assim a adaptar-se a designação de Filosofia com Crianças e Jovens (FCCJ). Desta forma distingue-se o modelo americano - P4C do modelo português - FcCJ. O projecto realizado no âmbito deste relatório pretende portanto, de acordo com a metodologia lipmaniana, defender a FcCJ como possibilidade de integração na área de Formação Cívica.

CAPÍTULO 1 – Filosofia com Crianças e Jovens

Mathew Lipman – o mentor da Filosofia com Crianças

A principal razão que levou Matthew Lipman à criação da *Philosophy for Children* enquanto método concentrou-se no propósito de que a Educação deve centrar-se no pensar em detrimento da aprendizagem por repetição. Esta forma de pensar a educação demonstra a sua falta de agrado quanto à forma como esta e o próprio ensino/aprendizagem se realizavam.

O autor toma consciência da existência de um sistema de ensino enfraquecido, incapaz de formar cidadãos capazes de pensar, afirmando mesmo que aqueles carecem de componentes vitais ao pensamento nos currículos de ensino. Por esta razão, defende o ensino da lógica, do raciocínio, da arte de pensar, de exercitar o pensamento. Acreditando mesmo que através do estudo da lógica é possível uma maior análise e descodificação dos argumentos, a identificação de critérios, o desenvolvimento da capacidade imaginativa e de resolução de problemas. O objectivo seria então o de despertar em cada aluno a sua capacidade de problematizar, de identificar e de criar pontos de vista, sempre com respeito por eles próprios e pelos outros, tornando-os desta forma pensadores críticos e criativos.

Foi enquanto professor de lógica e trabalhando com alunos universitários que Matthew Lipman compreendeu as lacunas existentes na forma como os seus próprios alunos pensavam, revelando-se a verdadeira dimensão do problema e permitindo-lhe concluir que o ideal seria estimular o pensar nas faixas etárias mais novas. Assim sendo, Lipman afirmou que caso as crianças fossem iniciadas pelo mundo da lógica desde cedo, tal permitir-lhes-ia pensar de forma mais racional, reflexiva e crítica.

Para este autor era claro que, independentemente de todo o trabalho levado a cabo pelos alunos e pelos próprios professores, este não tinha surtido efeito e, como tal, não existia qualquer tipo de pensamento crítico. Se aquilo que propunha tivesse sido realizado então seria possível assistir a uma maior consciência, razoabilidade e melhor capacidade de julgar e de bom senso.

O filósofo John Dewey foi uma grande influência para Lipman, não somente no que concerne ao seu ideal de Educação, mas também quanto à forma como ambos entendiam o conceito de Democracia, onde podem ser encontradas no seu livro: “How we think”, onde apresenta a sua teoria clássica. Ambos enfatizam o trabalho em comunidade de forma a identificarem problemas e encontrarem soluções, desenvolvendo assim o trabalho cooperativo. Deste modo, incitar as crianças a aprender através do trabalho cooperativo, permitirá a construção de bases que levarão à formação de uma sociedade verdadeiramente democrática. Mais uma vez, ambos os autores defendem que o que ocorre nesta época é uma redefinição da Democracia e, como tal, podemos entender um governo democrático como tendo de corresponder a um governo deliberativo.

Sendo assim, depreende-se a necessidade de um renascer constante a partir da Educação, na medida em que apenas através desta é possível assegurar uma comunidade com interesses e objectivos em comum. Seria assim que, através da Educação, tornar-se-ia possível erigir o ideal de Democracia proposto. Para tal, e numa primeira fase, a noção de comunidade torna-se central. Posteriormente, e recorrendo a uma outra influência, Charles S. Pierce, será apresentado o conceito que Lipman adopta, a saber, o conceito de “comunidade de investigação”.

Determinado a levar avante o seu método, Lipman começou por escrever novelas para crianças, nas quais, através de situações reais e possíveis do quotidiano de todas elas, as crianças eram levadas a pensar, a problematizar. Através destas novelas, aproveitou a infinidade de ideias próprias da Filosofia, abordando as mais variadas áreas e pondo em prática as suas maiores aspirações no campo da educação. No que diz respeito à FcCJ e tal como se poderá confirmar posteriormente, os materiais utilizados nas sessões deste projecto não serão as novelas de Lipman, mas sim, textos literários constantes no Currículo Nacional de Filosofia com Crianças e Jovens.

Relativamente às novelas de Lipman, estas eram criadas mediante alguns requisitos, a saber, todas elas eram destinadas a grupos etários específicos, sendo igualmente tido em conta a capacidade de as crianças e/ou jovens para a realização de certas operações mentais, bem como a compreensão dos conteúdos e os temas. Todas elas apresentam o mesmo objectivo, o de desenvolver o pensamento crítico, autónomo e

criativo. Desta forma, torna-se possível, a partir destas, ensinar os alunos a pensar, a adquirir regras e a um melhor pensamento lógico.

Foi durante os anos 70 que Lipman architectou um modelo de programa de filosofia para as escolas.

Filosofia com Crianças e Jovens – FcCJ – a metodologia de Matthew Lipman

Filosofia com Crianças e Jovens desenvolvida com base na metodologia de Matthew Lipman, representa uma abordagem educacional que tem como objectivo último estimular o pensamento crítico e autónomo das crianças e dos jovens. No fundo, pretende tirar partido da capacidade de raciocínio e de questionamento, bem presente nas crianças e nos jovens, dando-lhe um sentido, conferindo-lhes uma forma, isto é, possibilitar o desenvolvimento do espírito crítico, do pensamento lógico, autónomo, do pensar claro e bem, inculcando este mesmo como um hábito. Podemos então enumerar os principais objectivos da FcCJ, sendo eles: favorecer uma atitude crítica e criativa nos alunos; desenvolver a destreza do raciocínio lógico; familiarizar os alunos com as componentes éticas das experiências humanas; reforçar aspectos afectivos, emocionais e cognitivos; valorizar o papel activo do aluno, tendo este sempre o direito de participar.

A Filosofia com Crianças e Jovens afirma a Educação de uma forma diferente do dito tradicional, passando o professor e o aluno a interagirem conjuntamente dentro da sala de aula como se de uma comunidade se tratasse. O aluno passa a desempenhar um papel absolutamente activo, sendo o professor mais um orientador do que alguém que se limita a debitar a matéria que será depositada num colector, o aluno. Sendo assim, poder-se-á dizer que a Filosofia com Crianças e Jovens evita o “endoutrinação”. Por endoutrinação compreenda-se o levar o *outro* a aceitar tudo o que o rodeia de forma dogmática, acrítica, vendo-o como alguém que é inapto de tirar as suas próprias conclusões, aceitando antes as conclusões que lhe são apresentadas como certas e as únicas possíveis. De acordo com este método, pelo contrario, a criança e/ou o jovem é

incentivado a deliberar livremente sobre o problema em comunidade, com vista à discussão das ideias uns com os outros. Este processo pode envolver uma grande variedade de estratégias de pensamento: a capacidade de perceber as diferenças entre as coisas que são bastante semelhantes ou semelhanças entre as coisas que são bastante diferentes; uma sensibilidade para o contexto particular e uniformidade geral; a capacidade de formar e analisar conceitos e argumentos.

É importante salientar que a particularidade deste método surge, exclusivamente, por se tratar de Filosofia que, embora “aplicada” a crianças e jovens, não perde o seu carácter investigacional, crítico, racional, e, por isso, não deixa de trabalhar no campo da *episteme*. Fala-se, da mesma forma, de um pensar que abarca um cuidar histórico, antropológico, físico, matemático e linguístico; no fundo, do Homem enquanto ser no Mundo. Desta forma compreende-se que através da Filosofia é possível educar e construir seres humanos capazes de pensar.

Todos nós podemos ser filósofos desde que tenhamos o verdadeiro amor pela sabedoria, pelo conhecimento, questionando tudo e seguindo um caminho longo pela procura da verdade, pelo que tal é suficiente para justificar o método.

Neste sentido, a criança e o jovem podem ser entendidos de acordo com a visão defendida por Froebel, segundo o qual é um ser em formação e em desenvolvimento espontâneo exercendo um papel activo “dentro” da sua própria existência, sendo que a educação representará o motor para o sujeito, contribuindo para o desenvolvimento de um ser humano progressivamente mais pensante e mais consciente. De acordo com este autor, quando se fala em pedagogia está no fundo a falar-se em pedagogia da acção, dentro da qual a criança deixa de apenas receber informação e passa a agir, a ser capaz de produzir, de realizar.

De acordo com outro filósofo, John Dewey, é através da Educação que o indivíduo encontra a possibilidade de se descobrir e de desenvolver as suas capacidades. Pode igualmente ser encontrado em Rosseau a primazia da Educação relativamente ao desenvolvimento do indivíduo.

A grande característica a salientar, e a qual permite criar uma rede de relação entre os filósofos até aqui mencionados, é que esta Educação que tem vindo a ser debatida e que reside na Filosofia, constitui ela própria a Teoria da Educação que

Lipman pretende levar a cabo. Segundo este autor, o processo de desenvolvimento do indivíduo realiza-se exclusivamente pela Educação.

Lipman pretende ainda evocar algumas componentes características das crianças e dos jovens, tais como a espontaneidade, e a partir delas facilitar e propiciar o desenvolvimento cognitivo. Importa igualmente esclarecer que, segundo este autor, entende-se por desenvolvimento cognitivo o desenvolver de capacidades de avaliação e de solução de problemas, visando delinear os termos do alcance intelectual de cada um. Desta feita, Lipman defende uma perspectiva interaccionista/construtivista, isto é, salienta-se a acção do sujeito (aluno) como fundamental para o desenvolvimento.

Comunidade de Investigação

O termo “comunidade de investigação” surgiu inicialmente pelas mãos de Charles S. Peirce, o qual o restringiu ao domínio da ciência e ao seu método de investigação. Porém, ao longo do tempo, foi-se assistindo a uma divergência quanto ao domínio deste conceito, podendo mesmo falar-se em comunidade de investigação tal como defende Lipman na própria sala de aula, “convertendo a sala de aula numa comunidade de questionamento em que os estudantes ouvem-se mutuamente de forma a fornecer razões relativamente a opiniões sem qualquer suporte; auxiliarem-se entre si para criarem inferências a partir daquilo que foi dito e procurar identificar os pressupostos de cada um.”²(tradução nossa). A comunidade de investigação deve seguir o mesmo rumo que o questionamento e que a procura por uma resposta possível parecem indicar. Através do diálogo, os alunos são levados a construir argumentos válidos, lógicos, tendo que pensar autonomamente na sua construção. Desta forma, e seguindo sempre o mesmo processo, os alunos são levados, naturalmente, a interiorizá-lo, recorrendo a este nos mais variados momentos do seu quotidiano e sempre que seja confrontado com as mais banais interrogações da vida. O que ocorre aqui é que o indivíduo passa a pensar tal como o próprio processo incentiva.

Tal como atrás referido, foi através da filosofia peirciniana que Lipman retomou o conceito de comunidade científica, cuja base encontra-se no próprio funcionamento da

² Lipman, *Thinking in Education*, 2003, p. 20

comunidade científica enquanto comunidade de investigação. Tal como nesta, Lipman pretende dar ênfase à pesquisa, ao questionamento, à procura de respostas por um conjunto de pessoas, e é esta a procura de uma maior e melhor compreensão dos problemas por parte do grupo, mas agora no campo da filosofia. Recorrendo a um processo de busca de respostas para as questões constantemente levantadas, a turma, o grupo de trabalho “converte-se” numa “comunidade de investigação”. Desta forma promove-se o desenvolvimento da capacidade de pensar de forma crítica e criativa.

De acordo com Matthew Lipman deve entender-se por *‘investigação’* qualquer forma de prática de auto-crítica cujo objectivo é obter uma compreensão mais abrangente ou um julgar mais experiente. Neste sentido, a investigação científica é apenas uma de entre as várias formas de investigação que podem ser encontradas nas artes, nas humanidades e nas profissões e, de facto, no que quer que seja que os seres humanos empreendam em criar, dizer ou fazer. Os principais propósitos da Educação são, por conseguinte, a compreensão, a capacidade de julgar e de avaliar.

Esta ideia central, a de comunidade, remete, novamente, para a necessidade desta como base para a construção de uma sociedade democrática, para a própria ideia de Democracia. Sendo que uma Democracia, no verdadeiro sentido do termo, depende exclusivamente dos seus cidadãos, torna-se necessário, desde tenra idade, iniciar os indivíduos neste domínio, mostrando-lhes e demonstrando-lhes o seu papel na sociedade, possibilitando um maior e melhor desenvolvimento não só ao nível intelectual como também ao nível pessoal. O aluno aprenderá que faz parte de um grupo de trabalho dentro da sala de aula, na qual ele tem de escutar e ser escutado, respeitar e ser respeitado, tendo sempre que ser tolerante e aprender assim a viver em democracia. Os valores individuais e colectivos, o diálogo, a solidariedade, a tolerância, o respeito, a acção e o trabalho em comunidade são conceitos sempre presentes na FcCJ.

Através da comunidade de investigação, Lipman apresenta os indivíduos com a possibilidade de desempenharem um papel principal dentro desta, não só ao nível prático como também teórico, voltada sempre para o relacionamento social. Desta forma, e seguindo o ideal de comunidade, Lipman acredita estar a fomentar-se o trabalho de equipa, o pensar em conjunto, o ensinar uns aos outros, a partilhar ideias e valores, estabelecer padrões.

O autor reconhece ainda que é dentro da comunidade de investigação que são criadas as condições para o desenvolvimento da capacidade de questionar e de pensar,

de forma a realizar uma boa apreciação tanto ao nível crítico e criativo como ao nível cívico.

De acordo com a tradição lipmaniana e deste mesmo projecto no âmbito do presente relatório, poder-se-á afirmar que a aplicação da ideia de comunidade de investigação leva a um maior e melhor exercício de formular questões e de interagir uns com os outros.

Quando o aluno é encorajado a pensar na sala de aula, a turma converte-se numa comunidade de investigação, onde após técnicas de questionamento serem interiorizadas e levadas a cabo na comunidade de investigação, os alunos serão capazes de as tomarem como um hábito, recorrendo a elas nos mais variados momentos da sua vida. Todavia, a construção da comunidade de investigação requer alguns pré-requisitos como por exemplo: “ (...) a prontidão para o raciocínio, o respeito mútuo (das crianças entre si e das crianças e do professor entre todos) e ainda na ausência da endoutrinação.”³ (tradução nossa) Tendo em conta que os pré-requisitos mencionados fazem parte ou da filosofia ou da natureza dos próprios alunos, então não será de todo impossível reunir as condições necessárias, na sala de aula, para se formar uma comunidade de investigação.

Tal como sucede no que respeita ao diálogo dentro da comunidade de investigação, o professor tem de ter vários aspectos em conta, pois ele também é parte constituinte da comunidade, precisando esta última igualmente dele para funcionar como um todo. “ (...) pode presumir-se que o professor possui autoridade no tocante às técnicas e procedimentos pelos quais tal investigação deverá ser perseguida.”⁴ (tradução nossa) Cabe então ao professor assegurar que os pressupostos estimulados são seguidos, que as regras são cumpridas por todos na sua completude, estando preparado para todas as possíveis situações. Os alunos devem ser estimulados para pensarem por si próprios, demonstrando os seus pontos de vista. O professor, por sua vez, tem de estar receptivo aos diferentes pontos de vista que possam ser apresentados e também “ (...) garantir que os seus alunos possuem os meios durante o decurso da discussão filosófica para se defenderem por si próprios. Assim, estamos perante uma razão para ensinar lógica, além daquela que compele o aluno a pensar de forma rigorosa.”⁵ (tradução nossa) O professor deve estar sempre pronto a intervir, especialmente para proceder à (re) introdução de

³ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 45

⁴ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 45

⁵ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 46

considerações filosóficas relevantes, ou sempre que seja necessário asseverar a integridade da comunidade de investigação.

Em consonância com o que tem vindo a ser apresentado, depreende-se claramente que a promoção do pensar bem abrirá caminho para melhores atitudes. O facto de os alunos estarem familiarizados com o problematizar torna-os mais aptos a vários níveis. Tal como o autor de P4C defende, a problematização no assunto temático é o que mais provavelmente permitirá fazer florescer a perplexidade no estudante, e é provável que essa perplexidade permita expressar-se sob a forma de uma questão. Mas agora é o estudante a questionar directamente o texto em detrimento de ser o professor a levantar questões sobre o texto e dirigi-las à turma, o que corresponderia a produzir o pensamento em vez deles próprios o fazerem.

Diálogo, Autonomia e Reflexão

A educação deve ter como base o diálogo, sendo este aquele que facultará ao aluno a liberdade e o reconhecimento daquilo que ele deveras é. O diálogo é um dos aspectos mais importantes para a contribuição na construção do edifício da aprendizagem e do conhecimento.

As melhores circunstâncias para que o diálogo ocorra são, segundo Martin Buber, quando os seus intervenientes “realmente têm em mente o(s) outro(s) no seu presente e no seu ser e volta-se para eles com a intenção de estabelecer uma relação de vivência mútua entre ele próprio e os outros.”⁶ (tradução nossa). O diálogo passa a ser a ponte entre o professor e os alunos e os alunos entre si. Trata-se, portanto, de uma comunidade em que há uma partilha das aprendizagens, das ideias, tendo sempre em conta o respeito pelo outro.

Um outro aspecto relevante é a impossibilidade de dissociar o diálogo de pensamento. Na verdade, seria um erro afirmar que o pensar é algo unicamente pessoal, isto é, que cada um de nós o faz independente dos outros. Tal como afirma Lipman: “O pressuposto comum de que a reflexão gera o diálogo quando, de facto, é o diálogo que

⁶ Lipman, *Thinking in Education*, 2003, p. 25

gera a reflexão.”⁷(tradução nossa). Aquando um diálogo, somos impelidos a reflectir acerca do que dizemos, do que vamos dizer, do que outros dizem, e estamos sem dúvida em permanente reflexão, a pensar. Da mesma forma, na sala de aula, o diálogo deve possuir um lugar constante. A sala de aula deve ser um lugar de discussão por excelência, onde todos estão envolvidos, onde todos participam de forma autónoma, mas tendo sempre em conta o ponto de vista do outro.

O diálogo é também a pedra de toque da comunidade de investigação, é através deste que a comunidade de investigação ganha forma, porém, nem todo o tipo de diálogo poderá fazer parte da comunidade de investigação. É necessário perceber-se quando de facto o aluno está a participar e quando este se limita a reproduzir os comportamentos dos outros. “As crianças são perfeitamente capazes de rir, conversar, não tomando atenção ou começarem a falar todas ao mesmo tempo. Mesmo quando falam de forma sequencial podem não ouvir aquilo que cada participante tem a dizer e tenta construir no outro as suas próprias contribuições.”⁸(tradução nossa). É necessário que os alunos apreendam as regras para perceberem o funcionamento do “jogo”.

Tal como previamente mencionado, o modelo de educação reflexivo apresenta como objectivo primordial a autonomia do aluno, isto é, que este seja capaz de pensar por si próprio, desenvolvendo o seu espírito crítico e construindo as suas próprias concepções. Assim, tal como afirma Lipman numa das suas obras: “No sentido em que os pensadores autónomos são aqueles que “pensam por si próprios”, aquele que não repete meramente o que os outros dizem ou pensam mas faz os seus próprios julgamentos dos factos, forma o seu próprio entendimento do mundo e desenvolve as suas próprias concepções do tipo de pessoa que quer ser e do tipo de mundo que gostaria de fazer parte.”⁹ (tradução nossa)

O modelo reflexivo de educação leva à promoção das relações, da sociabilidade, da ideia de comunidade, do todo. Neste sentido fomenta-se, através do diálogo, a razoabilidade entre todos, aceitando-se as diferenças, resolvendo-se os problemas através de argumentos construídos por meio do pensamento autónomo, deliberando-se, avaliando-se e alcançando-se uma possível resposta com a compreensão de todos.

⁷ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 22

⁸ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 23

⁹ Lipman, *Thinking in Education*, 2003, p. 25

“O objectivo do processo educacional é ajudar-nos a formar melhores julgamentos para que possamos modificar as nossas vidas de forma mais criteriosa.”¹⁰(tradução nossa) A nossa capacidade de julgar é a ponte que liga o pensar ao agir, onde os alunos reflexivos são aqueles que estão aptos para julgar; e alunos com este tipo de comportamento dificilmente realizarão acções inapropriadas e inconsideradas.

A reflexão encontra-se implícita no acto de pensar. “O pensamento reflexivo é o pensamento que tem consciência dos seus próprios pressupostos e implicações bem como estando atento às razões e evidências que suportam esta ou aquela conclusão.”¹¹(tradução nossa).

O pensamento reflexivo permite ao próprio aluno conhecer-se a si mesmo, tornando-se mais apto para os actos de pensar e de investigar e, conseqüentemente, mais consciente. Na sala de aula, os alunos deverão também estar conscientes da importância da metodologia em questão, envolvendo-se a pensar não só nos procedimentos, mas também a pensar sobre o assunto/problema, levando a cabo o pensamento reflexivo. O diálogo por sua vez permite a discussão dos preconceitos, em vez de um inquérito deliberativo.

O pensamento reflexivo é então composto pela combinação entre o raciocínio lógico e o pensar sobre o conteúdo.

Para a ascensão e o cultivo de um melhor pensar é necessário dar ênfase às dimensões crítica, criativa e do cuidado, cidadania, bem como aos seus aspectos reflexivos. A recomendação que Lipman nos deixa quanto ao que fazer para promover uma Educação mais crítica, criativa e ligado aos valores da cidadania é:” (...) como ponto de partida, adicionarmos a Filosofia ao currículo do ensino básico e secundário. (...) Mais terá de ser feito para fortalecer o pensar que deverá ocorrer a partir de e entre todas as disciplinas.”¹² (tradução nossa)

A prática à reflexão deverá ser vista como a base que irá despoletar o interesse para uma reflexão mais profunda e continuada, transformando-se num hábito. É esta a pedra de toque que acaba por marcar toda a diferença entre um modelo educativo baseado na reflexão e o modelo educativo tradicional. Seguindo os passos deste último,

¹⁰ Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 26

¹¹ Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 26

¹² Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 27

o resultado será o de formar indivíduos que: “não irão tornar-se cidadãos conscienciosos que a democracia requer nem tampouco irão desejar uma produtividade e auto-respeito que eles próprios enquanto indivíduos requerem.”¹³ (tradução nossa)

¹³ Lipman, *Thinking in Education*, 2003, p. 27

CAPÍTULO 2 – Filosofia com crianças e Jovens na Educação Actual

Porquê Filosofia com crianças e jovens, hoje? Qual o seu propósito? Quais as vantagens?

Vivemos no tempo da sociedade do conhecimento, uma sociedade altamente mutável na qual existe uma grande necessidade de encontrar soluções para as grandes transformações que surgem, nomeadamente, ao nível pedagógico.

O papel da escola e, principalmente, do professor tem vindo a sofrer grandes transfigurações ao longo dos últimos anos. Cabe, hoje em dia, ao professor, a tarefa de encontrar soluções que possibilitem a “construção da mente” do aluno através do trabalho do pensar. Neste sentido, urge a necessidade de serem construídos programas que levem os alunos a pensar, que os ensinem e estimulem a fazê-lo. E para que tal seja passível de realização, os programas têm não só de possuir conteúdos que promovam o pensar, mas também garantir a existência de um método que complemente os conteúdos. A metodologia deverá portanto seguir um cariz construtivista e prático.

Através do método já aqui apresentado e criado por Matthew Lipman, encontra-se uma das soluções possíveis para algumas das grandes questões da Educação, essencialmente no que diz respeito à procura de respostas para as metamorfoses pedagógicas que fazem notar-se na sociedade do conhecimento. O docente deverá portanto relacionar os conteúdos a leccionar com a metodologia referente à Filosofia com Crianças e Jovens de forma a transferi-la à própria leccionação da disciplina em questão. No caso do projecto que desenvolvemos no âmbito do estágio, pretendeu-se relacionar os conteúdos leccionados na Área de Formação Cívica com a própria metodologia da FcCJ.

A resposta surge exactamente do que foi anteriormente referido. A verdadeira magia desta metodologia encontra-se na “fusão” desta com todos os conteúdos, representando a sua característica mais forte. Esta é a relação pedagógica adequada, pois é através desta que se dá o início do processo de levar os alunos a pensar de forma autónoma, não só no contexto da sala de aula mas igualmente fora dela, transformando

o pensar num hábito. Assim será possível concretizar o objectivo de conduzir os alunos a pensar, possibilitando um melhor e mais eficaz desenvolvimento cognitivo, incrementando tanto as operações mentais bem como potenciando as suas aprendizagens.

É premente ensinar os jovens a pensar. Hodiernamente, é cada vez mais patente a superficialidade, não só nos jovens mas na sociedade em geral. A Escola tem aqui uma grande missão que corresponde a formar cidadãos conscientes, democráticos e críticos.

Para os alunos, a grande vantagem está no facto de passarem a ser personagens mais activas neste jogo, passando a ter o direito de expor e partilhar as suas ideias, o seu pensar, participando activamente na sala de aula. O uso da palavra, do diálogo, permitirá também aos alunos dar forma e estrutura ao seu pensamento. É precisamente através do diálogo e da dinâmica permanente que este suscita que permite “criar” a comunidade de investigação.

Este método traz vantagens não só para os alunos como também para o próprio professor. Quanto ao professor, apesar de “mudar de papel” fica mais rico, mais completo tomando um risco ao mudar para um método melhor que o ajudará a atingir o seu objectivo enquanto professor. Desta forma, é inegável o enriquecimento que este método pode trazer para o docente, dotando-o de novos materiais e estratégias de aprendizagem. Este já deve ter sempre em mente que os alunos são os primeiros agente da sua formação e estes, no âmbito de um processo de investigação e interacção, tem que ser sempre o centro das aprendizagens. Tal preocupação do professor cujo centro são os alunos e a sua interacção no âmbito do processo de investigação através do diálogo filosófico, deve presidir toda a pedagogia activa que potencie a aprendizagem significativa. O professor deve impulsionar e valorizar a interdisciplinaridade e os valores.

Contudo, existem também adequações a fazer dentro do âmbito da própria Filosofia, pois não se pretende ensinar as principais correntes, teorias e autores filosóficos aos alunos, mas sim criar uma adequação de acordo com o contexto em que se pretende “fazer Filosofia”. O habitual manual dá lugar às novelas filosóficas ou a textos de cariz filosófico, os quais são trabalhados pelos alunos e pelo professor através do diálogo. A novela/texto levantará um conjunto de questões, as quais terão de ser

trabalhadas por todos os presentes na sala de aula, conduzindo, desta forma, à formação da comunidade de investigação que, através da novela/texto e das questões por ela suscitadas, são levados a cooperar intelectualmente.

O tradicional manual do professor dá lugar a “ (...) concordâncias – estratégias de questionamento e plano de discussão ligados a linhas e páginas específicas do texto e para extrair o diálogo através do qual os conceitos abordados pelo texto serão operacionalizados e compreendidos.”¹⁴ (tradução nossa)

Paradigmas Educacionais

Lipman defende a existência de dois paradigmas da prática educativa, o paradigma padrão, tradicional da prática educativa e o paradigma “reflexivo da prática crítica”. Não querendo apresentar uma comparação exaustiva acerca dos dois paradigmas mencionados e tendo em conta o tema deste relatório, iremos proceder a uma maior explanação do segundo paradigma apresentado.

O paradigma reflexivo da prática educativa centra a Educação no questionamento, representando um volte-face quanto ao núcleo da Educação dita tradicional. O que é feito e a forma como é feita passa a ser totalmente diferente do que até então se assistia. O professor deixa de ser a figura central e o questionador habitual das aulas, passando a falar-se da turma enquanto comunidade, na qual todos fazem parte e na qual todos participam.

Partilhando da mesma opinião de Dewey, Lipman considera que o método educacional utilizado tradicionalmente não fomenta os alunos a pensar. O grande problema reside no facto de os alunos iniciarem a resolução de um exercício pelo seu final, isto é, primeiro é apresentada a solução e só depois são analisados os passos que levaram à dita solução. O que estes pensadores defendem é precisamente o contrário, isto é, os alunos deveriam questionar-se acerca dos problemas inerentes à questão levantada, tentando solucioná-la e conseqüentemente chegar à solução do problema,

¹⁴ Lipman, *Philosophy Goes to School*, 1988, p. 6

estando desta forma a pensar de maneira autónoma. Assim, o aluno desempenha um papel activo na sala de aula, estando, naturalmente, mais motivado.

Estes filósofos defendem que os alunos devem ser tal como os cientistas, devendo seguir o mesmo método, conduzindo a um processo educativo que reflecte o modelo da investigação científica.

A escola de hoje “precisa” da FcCJ?

Apesar de todo o carácter burocrático que envolve a Escola, é necessário garantir sempre a presença da racionalidade enquanto princípio organizador, não podendo portanto perder-se de vista o seu objectivo: “a produção de pessoas educadas – pessoas que são tão bem formadas quanto têm de ser e tão razoáveis quanto possam ser ajudadas a ser.”¹⁵ (tradução nossa)

Ao falar-se em razoabilidade, em cidadãos conscientes e bem formados estamos igualmente a falar de um misto de racionalidade e de espírito crítico, de capacidade de avaliar.

De forma a seguir o caminho apresentado “as escolas têm de ser elas próprias racionalmente organizadas de forma a que possam justificar a sua organização e procedimentos para criarem conselhos de educação”¹⁶ (tradução nossa) Embora não seja um caminho fácil de percorrer, este torna-se cada vez mais necessário visto a escola ter de ser um exemplo a seguir, e esta dever igualmente promover a tolerância. Os alunos que são bem tratados têm uma maior probabilidade de, a longo prazo, tornarem-se seres mais tolerantes, mais razoáveis e racionais. Tal significa que cada aspecto da escolaridade deverá ser, em princípio, racionalmente defensável. As crianças educadas em instituições dotadas de razoabilidade serão mais razoáveis do que aquelas educadas em circunstâncias irracionais. Consequentemente, quanto mais for tida em conta esta necessidade, mais é possível contribuir para a promoção de valores como a tolerância e, consequentemente, para o respeito e futuro com melhores cidadãos.

¹⁵ Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 11

¹⁶ Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 11

A Escola tem de reapresentar o órgão máximo da promoção do pensar, já que é impossível ensinar sem recorrer àquele. Todavia, nas escolas dos dias de hoje parece tornar-se possível ensinar esquecendo, muitas vezes, o pensar. A Escola revela-se assim castradora, ao invés de promover o pensar bem.

A resposta é simples, o caminho a seguir já está desvelado, é urgente então proceder à motivação dos alunos, tanto pela “organização racional” já mencionada anteriormente, como pela criatividade, tornando-se necessário encontrar estratégias que levem os alunos a pensar por si próprios. Tal como Dewey defende: “O problema do *método* em criar hábitos de pensamento reflexivo é o problema de estabelecer *condições* que irão suscitar e guiar a *curiosidade*; em estabelecer as ligações nas coisas experienciadas que irão em ocasiões mais tarde promover o *fluxo de sugestões*, criar problemas e propósitos que irão favorecer a *consecutividade* na sucessão das ideias.”¹⁷ (tradução nossa)

O método a seguir é, no fundo, a peça central para conduzir os alunos a perceber qual o rumo que as coisas devem tomar. Naturalmente, os alunos são curiosos e têm a plena percepção como as coisas funcionam, faltando então a utilização do pensamento lógico, isto é, perceber qual a sequência, qual a relação existente entre ideias, pelo que será desta forma que poderão pensar autonomamente. Em conjunção com o método deve recorrer-se ao currículo, a estratégias e recursos adequados; onde o professor passa a ser um mediador e a turma uma “comunidade de investigação”. “O modelo de crescimento pode ser fornecido pelo currículo e pela comunidade dos pares do que por aqueles que já são adultos.”¹⁸ (tradução nossa)

¹⁷ Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 14

¹⁸ Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 14

CAPÍTULO 3 - Currículo e Escola

Um desejado propósito

Tudo tem um propósito, tudo tem um significado. Todos vivemos à procura de um sentido, as coisas só passam a tê-lo quando as conhecemos, quando as percebemos, quando de algum modo tomam a forma de mais uma peça entre as milhares que na nossa mente guardamos e que nos permitirá construir e reconstruir os puzzles que a todo o momento criamos. O desconhecido é um lugar muito estranho. Possivelmente, já não recordamos os tempos em que desconhecíamos muitas das coisas que nos rodeavam e a falta que o seu significado fazia. Com os anos, torna-se tudo mais fácil, mas quando falamos em Educação, em Escola, em Currículo e em todo o percurso traçado para os alunos, não nos podemos esquecer do seu desejo para encontrar um sentido.

O que muitas vezes acontece, e que muitos afirmam ser fruto da nossa era, é um total desinteresse pela Escola. Os alunos demonstram-se apáticos e pouco interessados. As respostas são encontradas nos jogos de computador, na internet, na TV, entre outros. Longe vão os livros, o debate de ideias, o problematizar. Não será a Escola nos dias de hoje vista como o lugar onde é possível a socialização entre todos e ocorrer, desse modo, um desenvolvimento da própria vida social de cada um? A Escola deverá portanto providenciar a mais rica das experiências, aquela que nos leva ao conhecimento, a que de alguma forma prepara para a relação com os outros. A tão desejada relação só tem sentido quando estamos preparados para ela, e essa “preparação” passa pela Escola, pelos professores.

Educação e significado são conceitos intrinsecamente ligados, o resultado de um implica o outro. Este processo está presente nas mais variadas dimensões da nossa vida, porém poder-se-á afirmar que a relação existente entre Escola e Educação apresenta-se mais incerta, pois aquela poderá ou não providenciar Educação. Todavia, este problema tem solução, existindo realmente a possibilidade de se mudar o modo de pensar e de agir na Escola, considerando a Educação como sendo a sua missão. Uma Escola empenhada em ajudar e a proporcionar aos seus alunos o verdadeiro e relevante significado das suas vidas.

Em bom rigor, “temos de aprender a forma de estabelecer as condições e oportunidades que permitirão às crianças, com a sua curiosidade natural e apetite pelo sentido, a aproveitá-las tomando as pistas adequadas e dando sentido às coisas por si próprias.”¹⁹ (tradução nossa) O que se pretende não é mais que os alunos se limitem a operar e a perceber o sentido das coisas segundo os factos apresentados pelos professores, mas sim que, impreterivelmente, os alunos sejam capazes de pensar por si próprios, pois o pensar é, por excelência, o que nos torna hábeis na descoberta do significado.

Pensar é um processo natural inerente a todos os seres humanos. Dito desta forma quase somos levados a pensar que, sendo o pensar natural a todos os seres humanos, isto é, algo que todo o ser humano é capaz de fazer, não existiria a necessidade de o estimular. Mas, pelo menos neste caso em particular, o processo poderá não ter este “simples ponto de vista”. O pensar deve ser tido em conta enquanto habilidade, desempenhada por seres competentes para o fazer, existindo diferentes formas de pensar. Dentro destas diferentes formas poder-se-á distinguir: as mais eficientes - “a habilidade para” e as menos eficientes, as quais representariam um pensar “desestruturado”. Centrando-nos no primeiro, “habilidade para”, e remetendo ao que já anteriormente foi dito no que concerne ao princípio defendido por Matthew Lipman, deveremos debruçar-nos com especial atenção sobre o princípio da lógica, pois é através deste que conseguimos atingir um pensar estruturado, uma forma de distinguir a validade ou a invalidade das inferências que são apresentadas. “Poderá ser pensado que até este ponto estamos a sugerir que as crianças aprendam lógica para que possam ser capazes de pensar de forma mais eficiente.”²⁰ (tradução nossa)

A dificuldade pedagógica aqui apresentada está relacionada com a indigência do pensar, em particular nos alunos mais jovens, sendo fundamental metamorfosear os alunos de forma a pensarem por si próprios e correctamente. Neste sentido, urge a construção de um programa que, efectivamente, torne os alunos hábeis no pensar, isto é, um programa que: “iria fazer mais do que permitir às crianças lidarem de forma eficiente com as tarefas cognitivas imediatas, tais como problemas para serem resolvidos ou decisões a serem tomadas.”²¹. (tradução nossa) Trata-se, no fundo, de não

¹⁹ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 13

²⁰ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 15

²¹ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 15

só procurar fortalecer o potencial cognitivo dos alunos, como também colaborar na construção de seres humanos mais bem preparados, vaticinando um melhor pensar do e no futuro. O grande objectivo de um programa centrado no pensar é o de ajudar os alunos a tornarem-se seres humanos mais meditativos, mais reflexivos, cidadãos mais razoáveis e com uma maior e melhor capacidade de decisão.

“A integração das capacidades do pensar em todos os aspectos do currículo iria aperfeiçoar a habilidade das crianças em estabelecerem relações e chegarem a distinções, a lidarem de forma reflectida com a relação entre factos e valores, e a diferenciarem as suas próprias crenças e aquilo que entendem como verdadeiro do que é logicamente possível.”²² (tradução nossa) Através das tendências apresentadas e desenvolvendo um conjunto de habilidades específicas, como as anteriormente apresentadas, os alunos seriam capazes de realizar muito melhor as suas tarefas, “estas capacidades específicas ajudariam as crianças a ouvirem melhor, estudarem melhor, aprenderem melhor e a expressarem-se melhor”²³ (tradução nossa) Um currículo centrado no desenvolvimento do pensar não só apadrinharia os alunos que pensam de uma forma lógica como também com um maior conhecimento acerca da significação.

De acordo com Lipman, integrar a Filosofia noutras disciplinas poderá fazer uma diferença crucial. Posteriormente, será apresentada essa mesma possibilidade, defendendo o ponto de vista do autor e apresentado o presente projecto realizado na Escola S3 Daniel Faria com a turma B do 9º ano de escolaridade, na disciplina de Formação Cívica. Segundo o autor mencionado, são duas as principais disciplinas do ensino básico, a saber: “language arts” e “social studies”. A adequação da FcCJ a estas disciplinas não está somente relacionado com o facto de através deste método os alunos serem capazes de problematizar, de questionar os temas a tratar nas referidas disciplinas, mas também com a forma de desenvolverem hábitos relacionados com o pensamento crítico e métodos de investigação.

De uma forma geral, os alunos resistem sempre àquilo que não compreendem, que não sabem o significado, o que poderá ser contrariado ao seguir-se um método como o da FcCJ. “Além do mais, as crianças podem explorar noções tais como aventura, imaginação, atenção, percepção, definição, comunicação, possibilidade,

²² Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 15

²³ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 15

sentido, libertação, surpresa e perfeição.”²⁴ (tradução nossa) Desta forma, cabe aos responsáveis pelos currículos e conseqüentemente aos professores que os ministram, motivar os alunos a compreenderem as matérias a apreender, e devem fazê-lo indo ao encontro das vivências dos próprios alunos. Torna-se complicado para um aluno compreender algo que lhe é transmitido como sendo algo apenas atingível e descodificável por adultos. Os alunos têm de sentir-se como fazendo parte dos assuntos a tratar, estes não lhes podem ser apresentados como algo inatingível, mas sim como algo que estes compreendem o seu significado, sendo, a partir disso, capazes de os problematizar e de os tratar dentro da “sua” comunidade de investigação. “As discussões na sala de aula devem envolver conceitos como democracia, sociedade, justiça, anarquia, educação, propriedade, lei, crime, ideais sociais, divisão de trabalho, instituições, tradição, responsabilidade, autoridade e liberdade.”²⁵ (tradução nossa)

Um currículo que tenha como pano de fundo a FcCJ oferecerá aos alunos uma razão intelectual, isto é, “quando as crianças podem ser ajudadas a compreenderem os ideais e valores e critérios que são tomados como garantidos pela sociedade, ficam equipados para poderem julgar quão bem as instituições e práticas nessa sociedade operam.”²⁶ (tradução nossa) Esta aproximação permitirá suprir a distância entre a sociedade e todos os seus constituintes e as situações referentes aos alunos na sala de aula. Na verdade, deparamo-nos com um hiato entre o que se lecciona (o que os alunos estudam) e o que eles fazem na sua vida e a própria vida que os rodeia, a sociedade. “Estes factores têm de ser trazidos a um lugar-comum de uma forma significativa para que as crianças possam começar a possuir uma concepção deles próprios como seres sociais e políticos.”²⁷ (tradução nossa)

Um outro aspecto de máxima importância que deve ser albergado pelos currículos é o diálogo. Tal como mencionado anteriormente, as matérias a leccionar têm de ir ao encontro das vivências dos alunos, têm de os motivar e estimular a pensar de forma autónoma e coerente. Nada melhor do que o diálogo para servir de impulso aos aspectos referidos. O diálogo e o pensamento estão estritamente ligados, pois é aquele que produz a reflexão, o pensamento. Nas aulas durante as quais é possível debater temas, discutir e partilhar ideias e nas quais os participantes são as figuras principais,

²⁴ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 21

²⁵ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 21

²⁶ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 22

²⁷ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 22

tendo que, de forma autónoma, criar e compreender as ideias em torno das quais se discute, serão, indubitavelmente, aulas muito mais ricas e muito mais produtivas para todos. É através destas aulas que aprendemos também a ouvir os outros e a analisar os seus pontos de vista. É também nestas aulas que testamos a nossa ponderação, tendo sempre o cuidado de medir bem as palavras antes de as dizer, é também nestas aulas que a nossa capacidade crítica e de análise é apurada. E são, sem dúvida, estas aulas que nos fazem ficar a pensar, mesmo quando esta já acabou.

Tal como afirmou Aristóteles: “O Homem é um animal político”, e, todos nós, em qualquer fase da nossa vida, somos animais sociais e “a criança já é social mas requer um contexto cujas tendências sociais podem expressar-se de uma forma construtiva.”²⁸. (tradução nossa) Torna-se igualmente importante fomentar o diálogo, em particular naqueles alunos que, habitualmente, não são muito participativos. Frequentemente, esses alunos não o fazem ou porque até então não foram estimulados para isso, (tendo em conta o modelo tradicional de educação, no qual o aluno é um colector de informação, cabendo ao professor a palavra), ou porque o próprio aluno tem receio de expor e de partilhar a sua opinião. Ao ingressar na comunidade de investigação, o aluno tem de perceber que, tal como “dizem” as regras, faz parte integrante desse grupo, o qual só pode funcionar como um todo, isto é, com a participação de todos, incluindo a sua, que é tão importante como a dos outros. “Deveria uma comunidade genuína de mútuo respeito emergir na sala de aula onde os estudantes tais como estes poderão encontrar as oportunidades para falarem e serem ouvidos com respeito; eles, muito provavelmente, sairão da sua casca e entrarão voluntariamente no diálogo da comunidade.” (tradução nossa)²⁹

Serão apresentados, de seguida, dois aspectos essenciais para a construção de um melhor currículo e, por conseguinte, de uma melhor educação. Ambos poderão ser colmatados através da FcCJ, na medida em que esta: “ (...) providencia às crianças as ferramentas intelectuais e imaginativas que necessitam e ainda o modo de transição entre um assunto e outro que une e relaciona as diversas disciplinas às quais a criança é exposta ao longo do dia de escola.”³⁰ (tradução nossa) Só será possível que as crianças desenvolvam um melhor sentido de perspectiva através de diferentes pontos de vista e

²⁸ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 24

²⁹ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 24

³⁰ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 30

uma melhor compreensão caso o próprio sistema educativo assim o propicie, caso sejam oferecidas as ferramentas necessárias para o seu desenvolvimento intelectual ao mesmo tempo que “ (...) fornece os caminhos pelos quais as diferentes matérias do currículo possam ser integradas umas nas outras.”³¹ (tradução nossa)

É através da Filosofia que temos oportunidade de contactar com a Lógica, admitindo assim critérios de excelência que nos permite um melhor processo cognitivo, de pensamento lógico, de tal forma que “ (...) os estudantes possam transitar do mero pensar ao pensar bem”³² (tradução nossa). Mas também com uma variedade de conceitos centrais não só no que concerne ao homem enquanto ser vivo social e cultural, mas igualmente quanto ao seu conhecimento. Conceitos como justiça, verdade, beleza, liberdade, pessoa, etc., são conceitos sem os quais não conseguiremos regular a nossa vivência, pois “ (...) a aquisição pelas crianças de tais conceitos são indispensáveis se se pretende que atribuam sentido aos aspectos sociais, estéticos e éticos das suas vidas.”³³ (tradução nossa) Por conseguinte, e contrariamente ao que se possa pensar da Filosofia, esta não foi feita apenas para os adultos a poderem compreender, embora muitas vezes seja esse o preconceito. Apesar de parecer que a Filosofia é desinteressante e que “aborrece” os mais jovens, a verdade é que: “ (...) uma das coisas que é extraordinário sobre a Filosofia é que qualquer pessoa independentemente da idade pode reflectir e discutir assuntos filosóficos proveitosamente.”³⁴ (tradução nossa)

Um programa baseado na FcCJ estimularia os alunos a possuírem mais rigor, a serem mais críticos e especulativos, tornando-se fundamental discutir as temáticas, os factos, bem como aquilo que elas poderiam ser ou as diferentes formas de poderem ser. “Deveríamos evitar passar às crianças a impressão que as coisas não podem ser de outra forma de como são. Mesmo em termos dos factos, não encorajar as crianças a pensarem sobre que tipo de mundo seria caso tais factos não existissem é perder a oportunidade para fortalecer a sua capacidade para uma especulação independente e criativa.”³⁵ (tradução nossa)

Quanto à falta de transdisciplinaridade, como já foi referido, esta surge como um outro problema no campo da Educação actual, emergindo conteúdos totalmente

³¹ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 30

³² Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 25

³³ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 25

³⁴ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 26

³⁵ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 26

desconexos entre disciplinas, devendo, pelo contrário, existir uma ponte, uma conexão entre disciplinas, fomentando desta feita uma melhor compreensão e aquisição dos conteúdos por parte dos alunos. De acordo com Lipman: “Esta fragmentação do dia na escola demonstra a fragmentação geral da experiência, seja na escola ou fora dela, que caracteriza a vida moderna.”³⁶ (tradução nossa)

Para a construção do próprio conhecimento é forçoso existir uma continuidade e uma correlação entre conteúdos e esta deve reflectir-se no currículo. Neste sentido, é igualmente necessário ressaltar que não cabe unicamente ao professor a árdua tarefa de traçar uma ponte de ligação entre conteúdos, pois a própria formação do professor não o habilita na totalidade para tal tarefa, conduzindo, deste modo, a um problema estrutural, de base. “Ademais, é irrealista pedir ao professor para criar as continuidades entre diferentes áreas temáticas pelas crianças quando os próprios especialistas têm desde há muito tido dificuldade em organizar e expressar tais continuidades. (...) Mas o passo imediato a ser tomado é aliviar esta tarefa do professor de estabelecer continuidade e transferi-la, pelo menos em parte, para a criança.”³⁷ (tradução nossa) Esta possibilidade surge quando há a passagem da importância para a curiosidade natural do aluno, aceitando as suas contínuas questões, aproveitando a sua motivação, a sua sede de procurar o porquê, a razão, o significado das coisas e de tudo o que o rodeia. Para que tudo isto seja exequível, é então imprescindível a construção de um novo currículo que represente um guia e indique tanto ao professor como ao aluno o caminho que os leva à transdisciplinaridade.

Sendo assim, compreende-se que a Filosofia instigue o pensar, consagrando recursos à intelectualidade e permitindo, da mesma forma, combater a fragmentação presente no currículo. Concordando mais uma vez com as palavras de Lipman: “a Filosofia e as crianças parecem ser aliados naturais.”³⁸ (tradução nossa) A FcCJ deve então ser um lugar comum no qual é rejeitada a segmentação existente na Educação, devendo ser vista como “ (...) a força compensadora da sobre-especialização desmesurada do sistema educacional e da tarefa de introduzir a Filosofia na sala de aula

³⁶ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 26

³⁷ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 27

³⁸ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 27

será suportada de forma mais entusiasmada pelas próprias crianças (...) ”³⁹ . (tradução nossa)

Mas, o futuro da FcCJ depende também da formação dos professores, os quais têm de estar preparados para levar avante esta tarefa. Tal como noutras áreas, e dependendo dos mais variados motivos, sempre que queremos aprofundar os nossos conhecimentos temos que nos preparar, que estudar, que tirar um curso, por exemplo. O mesmo se passa com a FcCJ, sem a preparação adequada, os professores não serão capazes de seguir o caminho certo, negligenciando, muitas das vezes, o centro da questão. De acordo com Lipman, “sem a formação adequada, a maioria dos professores não poderá ficar encarregado de lidar com o rigor da lógica, ou de assuntos éticos sensíveis ou das complexidades da metafísica.”⁴⁰ (tradução nossa) Os professores têm de receber a formação ajustada, tendo sempre como objectivo levar o aluno a pensar filosoficamente. Ademais, importa salientar que mesmo os professores com um percurso académico na área da Filosofia, tal não quererá de todo dizer que estão preparados para realizar sessões de FcCJ. Embora estes professores tenham, por um lado, uma melhor preparação que outros, nomeadamente ao nível dos conceitos tratados, por outro lado, e é precisamente o problema mais usual, apesar de possuírem esse conhecimento não são capazes de desconstruir esses mesmos conceitos para que estes se tornem perceptíveis para os seus alunos, em particular os de faixas etárias mais baixas.

Sendo assim, o perfil de um professor de FcCJ deve contemplar uma formação filosófica, bem como ao nível do programa e suas etapas. Deve ter sempre em vista a questão humanística e da interdisciplinaridade, devendo igualmente ter o cuidado de conhecer os seus alunos, designadamente os seus interesses, as suas dificuldades, a sua história. Desta forma, deverá possuir capacidade de iniciativa, de conhecer e aplicar diversas estratégias de ensino, com base no método socrático.

³⁹ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 29

⁴⁰ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 46

Ética, Moral e FcCJ – Uma Educação para os valores

A Ética representa uma das partes da Filosofia que se dedica a estudar a teoria da conduta moral, compondo a área mais crítica da Educação Moral. Num domínio como da FcCJ, seria impensável não estar associada à ética, a moral e os valores, já que a própria FcCJ baseia-se, essencialmente, em valores. Segundo Lipman, e na medida em que a Ética “ (...) representa um empreendimento filosófico para examinar as bases racionais de tais avaliações e para desenvolver teorias que iriam sugerir, entre outras coisas, formas cujos princípios éticos poderiam ser trazidos para suportar os infortúnios morais da vida humana.”⁴¹ (tradução nossa), esta associação é tida como necessária. Filósofos como Kant e Aristóteles desde sempre defenderam a união entre o pensamento, a razão e a moral. De acordo com o próprio Aristóteles, “a função que os humanos possuem exclusivamente é viver de acordo com a razão; como tal, os seres humanos que são mais razoáveis na sua forma de viver são os mais merecedores de serem apelidados de bons.”⁴² (tradução nossa) e segundo Kant, “ (...) a lei moral é universal: a moralidade não é uma questão de fazer aquilo que todos os outros fazem, nem mesmo uma questão de executar meramente os nossos impulsos e apetites naturais.”⁴³ (tradução nossa)

“ (...) a sociedade que quer ter pessoas conscienciosas e razoáveis a nascerem das escolas têm de garantir que o seu ambiente é em si mesmo consciencioso e razoável.”⁴⁴ (tradução nossa) São muitos os que defendem que a Educação deve implicar não só o desenvolvimento das capacidades dos seus intervenientes bem como difundir a dimensão moral de cada um, porém “a questão da forma como o professor encoraja os alunos a serem morais é um dos assuntos mais perplexos da educação moderna.”⁴⁵ (tradução nossa) Independentemente da complexidade deste problema compete ao professor compreender cada um dos seus alunos, individualmente, sem nunca esquecer porém que este faz parte de um grupo-turma, e de acordo com as características de cada um, utilizar as melhores estratégias. O professor tem de perceber o que deve estimular ou não mediante as características de cada um dos seus alunos,

⁴¹ Lipman, *Philosophy Goes to School*, 1988, p. 51

⁴² Lipman, *Philosophy Goes to School*, 1988, p. 51

⁴³ Lipman, *Philosophy Goes to School*, 1988, p. 51

⁴⁴ Lipman, *Philosophy Goes to School*, 1988, p. 61

⁴⁵ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 154

contribuindo assim para o desenvolvimento moral de cada um. Tendo sempre em vista o seguinte objectivo: “libertar os poderes criativos do pensar, do agir e do fazer das crianças desenvolvendo as suas capacidades de uma forma que permita o reforço e o fortalecimento de cada um em detrimento do bloqueamento ou cancelamento de cada um.”⁴⁶ (tradução nossa) Uma educação baseada nos valores implica, em certa medida, “ (...) ensiná-los a pensar de forma mais hábil e mostrar-lhes que tal habilidade pode ser aplicada a assuntos a que damos valor.”⁴⁷(tradução nossa)

Se, por um lado, o professor tem a difícil tarefa de ser um exemplo no que corresponde à Educação Moral, pois não se pode esperar que os alunos desenvolvam sentido de responsabilidade estando rodeados de pessoas que também não cumprem com as suas responsabilidades, demonstrando portanto um comportamento moral desapropriado. Por outro lado a sociedade desempenha, igualmente, um importante papel neste domínio. “A sociedade que não atribui valor ao ambiente escolar conducente a um crescimento moral (e, muitas vezes, expressão apenas em termos de quantidade de dinheiro que se está disposto a investir em educação) é uma sociedade que devia aceitar abertamente a sua quota-parte de culpa pela conduta amoral das suas crianças.”⁴⁸ (tradução nossa)

Considerando cada um dos elementos da turma individualmente, mas sem nunca negligenciar a importância de cada um deles como parte integrante desse mesmo grupo, o professor tem a responsabilidade de criar o melhor ambiente possível de forma a fomentar em cada um a moral, pois “a não ser que um ambiente seja criado que é conducente à mútua confiança e respeito por cada indivíduo na sala de aula, nenhum programa educacional, ou filosofia para crianças ou outra, fará qualquer diferença em ajudar as crianças a tornarem-se indivíduos morais.”⁴⁹(tradução nossa)

De acordo com Lipman, o problema do desenvolvimento moral nas crianças toma, maioritariamente, a seguinte forma: “ou a educação moral deve ser construída como uma forma de conduzir as crianças a conformarem-se aos valores e práticas da sociedade em que estão inseridos, ou a educação é uma forma de libertar as crianças daqueles mesmos valores e práticas para que possam tornar-se indivíduos autónomos e

⁴⁶ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 155

⁴⁷ Lipman, *Philosophy Goes to School*, 1988, p. 70

⁴⁸ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 156

⁴⁹ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 156

livres.”⁵⁰ (tradução nossa) Segundo o autor, a primeira opção não será a forma correcta de apresentar o problema em questão, porque, por um lado, “ (...) compromete a educação com um tipo de controvérsia ideológica a partir do qual a própria educação deveria salvar os seres humanos.”⁵¹ (tradução nossa) e, por outro, “colocar rótulos a estes valores na sociedade e no indivíduo é contra-producente caso o nosso objectivo seja encorajar as crianças a julgar por elas próprias.”⁵² (tradução nossa)

O facto de nascermos em determinada cultura implica, desde logo, acolher um conjunto de normas, de regras, de padrões. Porém familiarizar as crianças com as regras necessárias para que estas se comportem da forma como a própria sociedade pretende é apenas uma parte da Educação, em particular da Educação Moral. Conjuntamente com esta parte tão importante, é imprescindível que as crianças sejam capazes de pensar por si próprias, podendo assim “ (...) renovar criativamente a sociedade em que vivem quando a situação assim o exigir bem como para o seu próprio crescimento criativo.”⁵³ (tradução nossa) Nos dias de hoje, assistimos a um cenário em que “a cada ano que passa, o sistema educativo despeja no fosso dos cidadãos adultos um vasto número de indivíduos que são ignorantes relativamente aos mecanismos da sociedade na qual participam, cépticos quanto às suas tradições e cínicos no tocante aos seus ideais.”⁵⁴ (tradução nossa)

O objectivo é, por conseguinte, o de contribuir para a formação de bons cidadãos, isto é, “ (...) aquele que interiorizou – isto é, adoptou como sendo seu – os mecanismos sociais da racionalidade no âmbito da prática institucional.”⁵⁵ (tradução nossa)

O propósito é, deste modo, o de desenvolver em cada um a capacidade de ver o mundo que o rodeia de forma mais clara, objectiva e segundo o seu ponto de vista. “Deve ser, portanto, permitido às crianças experienciarem aquilo que é existir num contexto de respeito mútuo, de diálogo disciplinado, de questionamento cooperativo,

⁵⁰ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 157

⁵¹ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 157

⁵² Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 157

⁵³ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 158

⁵⁴ Lipman, *Philosophy Goes to School*, 1988, p. 48

⁵⁵ Lipman, *Philosophy Goes to School*, 1988, p. 49

livre de arbitrariedade e manipulações.”⁵⁶ (tradução nossa) É importante salientar que, apesar de ter de partir do professor o estímulo para desenvolver o espírito crítico, cabe também aos próprios alunos a tarefa de “serem capazes de recuar e olhar objectivamente para as instituições à sua volta que são essenciais (...)”⁵⁷ (tradução nossa) O diálogo surge neste contexto como o instrumento ideal, pois é através deste que se torna possível apresentar o ponto de vista de cada um.

“ (...) É desfavorável ao professor colocar-se a ele próprio no papel de tornar a criança submissa aos valores sociais, ou assumir o papel de encorajar a individualidade da criança para dar lugar à não-conformidade negligente em termos de educação moral ou qualquer outra área.”⁵⁸ (tradução nossa) O professor tem de desempenhar o papel de mediador entre os seus alunos e a própria sociedade, devendo igualmente reconhecer-se os educadores relativamente às variações sociais, às mudanças ao nível individual e às necessidades que as próprias sociedades têm em renovar-se, desde que a sociedade possua um modelo participatório. “Nada garante a inflexibilidade da sociedade no que respeita à criatividade individual tal como o ensinar das crianças que a sociedade é inflexível no que respeita à criatividade individual.”⁵⁹ (tradução nossa)

São seis as principais razões pelas quais é possível argumentar a favor da união entre Moral/Educação Moral e FcCJ. Em primeiro lugar, a Filosofia exige um regime de pensamento, de tal forma que os aspectos lógicos da situação moral possam ser resolvidos pela criança que os aprendeu a resolver, e consigam compreender a necessidade de objectividade, consistência e compreensão da sua própria maneira de abordar tais situações. Em segundo lugar, a Filosofia envolve uma busca constante, tanto por alternativas teóricas como por alternativas práticas. Em terceiro lugar, a Filosofia persiste na preocupação da complexidade e multidimensionalidade da existência humana e, sistematicamente, tenta salientá-la às crianças, para que elas possam começar a desenvolver um sentido de proporção acerca da sua própria experiência. Como quarto ponto, a FcCJ envolve não só raciocínio sobre o comportamento moral mas também acerca das escolhas e das oportunidades existentes para se ser moral. O quinto ponto corresponde ao facto do programa de Educação Moral dever desenvolver na criança uma preocupação pelos sentimentos dos outros. A atitude

⁵⁶ Lipman, *Philosophy Goes to School*, 1988, p. 48

⁵⁷ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 158

⁵⁸ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 159

⁵⁹ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 159

filosófica nunca pode ser separada do diálogo porque, ela própria, inadvertidamente, envolve o questionamento, e o questionar é um aspecto fulcral do diálogo. A sexta e última razão está relacionada com o facto de a P4C introduzir as novelas/histórias e no caso da FcCJ os textos literários infanto-juvenis, como um veículo que nos conduz para a Educação Moral, assim como a Educação na Metafísica, Lógica, Estética e Epistemologia. As novelas/histórias como texto filosófico proporcionam um modo “indirecto” de comunicação que, de certa forma, assegura a liberdade da criança.

Sem dúvida, a literatura representa um instrumento necessário no que diz respeito à FcCJ, pois apenas ela é capaz de “mostrar a delicadeza e flexibilidade necessárias para penetrar e comunicar a multiplicidade de diversas camadas do relacionamento humano.”⁶⁰ (tradução nossa), e é através de modelos presentes em obras como por exemplo “ (...) *Antigona and David Cordelia, in the oration of Pericles, in Tosca and Fidelio, in Pierlo della Francesca’s Queen of Sheba and Rembrandt’s Prodigal Son, in the Pahebo and The Brothers Karamazov, in The Canterbury Tales and In Memory of W. B. Yeats.*”⁶¹ que os alunos podem presenciar o que de melhor caracteriza as relações e os comportamentos sociais. Ainda no que concerne a este último ponto importa clarificar que os textos elaborados pelo próprio Lipman não são textos literários, mas sim textos com o intento de inserir temas filosóficos. Pelo contrário, os textos utilizados nas sessões realizadas no âmbito deste projecto, os quais constam no Currículo Nacional de Filosofia com Crianças e Jovens, são retirados da literatura infanto-juvenil portuguesa. (conferir Anexo 3 e 4)

A FcCJ contém então todos os ingredientes necessários para a formação de indivíduos mais conscientes, mais responsáveis, mais justos, no fundo, verdadeiramente aptos para viverem em sociedade, exercendo na plenitude a sua função de cidadão. Não sendo esta uma tarefa fácil, de forma a cumprir com o anteriormente referido, a FcCJ de modo a garantir uma efectiva educação baseada na ética tem de possuir o comprometimento de “ (...) consequentemente realçar o trabalho conjunto dos textos literários, que juntamente com procedimentos filosóficos com vista a desenvolver proficiência lógica, sensibilidade estética, compreensão epistemológica e entendimento metafísico.”⁶². (tradução nossa) Tal não significa que a Educação para a Moral, para os

⁶⁰ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 187

⁶¹ Lipman, *Philosophy Goes to School*, 1988, p. 50

⁶² Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 187

valores não esteja a ser tida em conta e até mesmo levada a cabo, porque de facto está, ela existe, o problema reside no facto de esta não ser realizada correctamente. “Neste sentido, a educação para a cidadania é mais do que meramente preparar a população jovem a ser boa decisora, pois tem de aprender como viver para que as crises sociais tenham uma probabilidade mínima de surgirem e possam, desse modo, ser contornadas.”⁶³ (tradução nossa)

⁶³ Lipman, *Philosophy Goes to School*, 1988, p. 51

CAPÍTULO 4 - Os 3 pilares da educação para o pensar - “critical, creative and caring”.

Critical - Um Espírito crítico

Com o desenvolver natural dos tempos, foi possível perceber-se que as “antigas” noções de sabedoria, de conhecimento, de ciência estão desadequadas aos tempos de hoje. O que outrora era considerado o mais correcto poderá, actualmente, já não ocupar o mesmo lugar. As experiências do passado nem sempre são consideradas como os melhores instrumentos para o futuro. Estes acontecimentos foram decorrendo nas mais diversas áreas cuja Educação não foi excepção. Nos últimos tempos, os indivíduos tornaram-se mais cientes do verdadeiro hiato existente entre a forma como as escolas preparam os seus alunos para o pensar e a falta de relação desta com todas as dimensões da vida de cada um. É necessário voltar-se a Educação para um pensar crítico.

A ideia de pensamento crítico não é recente, esta faz parte da civilização humana desde há já muito tempo. “ (...) Aquilo que é hoje denominado pensamento crítico é apenas a versão remanescente de preocupações há muito existentes que acompanharam o desenvolvimento da civilização, e que foram adicionadas mais recentemente a preocupações acerca da adequação do nosso pensamento à crescente dificuldade da tarefa em mãos.”⁶⁴ (tradução nossa) Contemporaneamente, e segundo Matthew Lipman, “ (...) a presente preocupação do pensamento crítico é a reminiscência de uma antiga preocupação para a sabedoria.”⁶⁵(tradução nossa)

Por vivermos em democracia conseguimos compreender a importância de pensarmos enquanto cidadãos pertencentes a uma comunidade, isto é, pensar de forma flexível e responsável. Neste sentido, o pensamento crítico pretende seguir as seguintes directrizes: “ (...) fornecer um grau de protecção contra as formas menos subtis de lavagem cerebral” e “ (...) a emergência de uma educação obrigatoriamente universal

⁶⁴ Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 208

⁶⁵ Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 210

que nos faz perceber que a educação tradicional promove muitas vezes uma aceitação acrítica por parte do estudante.”⁶⁶(tradução nossa)

Uma das características do pensamento crítico que, segundo Matthew Lipman, é considerada como sendo das mais importantes tem que ver com o facto de o pensamento crítico se basear em critérios. Este filósofo é inovador na definição de pensamento crítico ao referir esta característica. Os critérios devem ser entendidos como “ (...) a regra ou o princípio utilizado na construção de juízos”.⁶⁷ Compreende-se portanto a existência de uma ligação lógica entre o pensamento crítico, os critérios e os juízos. Através do pensamento crítico é possível um pensar mais seguro, o qual tanto emprega critérios como também recorre a estes para proceder a uma avaliação. O pensamento crítico permite que, com base em critérios, se proceda a uma melhor análise e avaliação dos factos

Outro aspecto a ter em conta é o facto do pensamento crítico ter de ser direccionado, isto é, “tem a ver com o facto das generalizações, universais, princípios, entre outros, poderem nem sempre ser confiáveis (...)”.⁶⁸ (tradução nossa) Defender o pensamento crítico implica, por vezes, balançar entre o que é universal e o que é particular, podendo esta articulação ser feita através da racionalidade, da razoabilidade, da capacidade de julgar.

Ao falar-se em julgar, ou na capacidade para se julgar bem, vamos novamente ao encontro do que foi referido anteriormente de que o pensamento crítico tem que ver com a sabedoria. Uma possível definição de sabedoria diz respeito àquele que tem a capacidade ou o exercício de julgar bem. “A linha de investigação que tenho seguido é aquela que mostra que o bem julgar é o descendente moderno da antiga noção de sabedoria e que, ao mesmo tempo, corresponde à principal característica do pensamento crítico.”⁶⁹(tradução nossa)

O pensamento crítico não pode ser visto apenas como um processo, tem de ser visto como algo que consegue produzir, isto é, do qual resulta um produto final. O

⁶⁶ Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 209

⁶⁷ Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 212

⁶⁸ Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 208

⁶⁹ Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 210

pensamento crítico é o aplicar do pensamento, é o verdadeiro pensar, pensar bem, que envolve utilizar o pensamento para se criar uma hipótese razoável, justa. “No mínimo, o produto é um julgamento; no máximo, é transformar esse julgamento em prática.”⁷⁰(tradução nossa) Num outro sentido, outra forma de produto tem a ver com a responsabilidade, isto é, “ (...) o pensamento crítico está envolvido em todas as interpretações responsáveis (a produção do sentido) e nas respectivas traduções responsáveis (a preservação do sentido) ”⁷¹(tradução nossa)

“O Criticismo pode ser muitas vez o ponto de partida para o professor conseguir iniciar a discussão filosófica”⁷² (tradução nossa) Uma forma de levar os alunos a pensarem criticamente é leva-los a discutir, a apresentarem diferentes formas de resolução de um problema, por exemplo. Através da análise, da investigação, o aluno é capaz de apresentar diferentes alternativas acerca de como as coisas podem ser. O professor deverá também incitar os alunos a apresentarem os seus pontos de vista, contrariamente a centrar-se apenas numa só ideia.

Todavia, mediante as ideias apresentadas pelos diferentes alunos, cabe ao professor, através do diálogo e do questionar, promover a auto-correcção. O que não deve acontecer é o professor apresentar primeiramente o seu ponto de vista, privando o aluno do acto de pensar autónomo e crítico. Em todo o caso, “as crianças devem compreender que o professor abandonou temporariamente o papel de moderador para assumir aquele de co-participante.”⁷³(tradução nossa)

O pensamento crítico caracteriza-se também por ser auto-correctivo, isto é, e de acordo com Peirce, o que melhor caracteriza a investigação e o questionamento é o facto de este permitir descobrir o que está mal, no fundo, direccionando-nos pelo caminho certo, auto-corrigindo-se. Um dos aspectos mais importantes a ter em conta na comunidade de investigação tem precisamente a ver com este factor. É imprescindível que os membros da comunidade de investigação estejam atentos e sejam capazes de se corrigirem uns aos outros. Desta feita, “ (...) desde que cada participante seja capaz de

⁷⁰ Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 211

⁷¹ Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 211

⁷² Lipman, Sharp, & Oscanyan, Philosophy in the classroom, 1980, p. 158

⁷³ Lipman, Sharp, & Oscanyan, Philosophy in the classroom, 1980, p. 159

interiorizar a metodologia da comunidade como um todo, cada um será capaz de tornar-se auto-correctivo no seu pensar.”⁷⁴(tradução nossa)

Ao aprender a pensar de forma crítica, o aluno será capaz de o fazer não só no âmbito escolar mas também nas outras dimensões da sua vida. É necessário então estimular os alunos a pensar, e, se assim for, o aluno será capaz de o fazer em qualquer que seja o contexto e/ou situação. “Os estudantes pensariam melhor se lhes pudesse ser fornecidas condições que encorajariam a aplicação do seu pensamento ao mundo em que vivem.”⁷⁵(tradução nossa)

Torna-se clara a importância do pensamento crítico não só ao nível escolar, como também ao nível pessoal e social. É, assim, urgente a implementação de um currículo baseado no pensamento crítico, e porque não, tal como defende o próprio mentor da P4C, “ (...) o pensamento crítico deve ser adicionado ao currículo como uma matéria independente.”⁷⁶ (tradução nossa) Acredita-se que esta seria a melhor forma de se levar os alunos a pensar bem. Compreende-se a dificuldade que seria para um professor de uma disciplina em particular convencer os seus alunos da importância do pensamento crítico. Na disciplina de Filosofia, esta tarefa tornar-se-ia claramente mais fácil, pois dificilmente se encontra uma maneira melhor de envolver os alunos no pensar de forma crítica do que através da Filosofia.

CreativeThinking – CriativaMente

O pensamento criativo possui uma estreita relação com o pensamento crítico, porém, e apesar de pensamento crítico possuir as suas próprias características, estas acabam por convergir em muitos pontos com o pensamento criativo. As principais características a mencionar são doze, entre as quais: a originalidade “pensar para o qual

⁷⁴ Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 219

⁷⁵ Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 208

⁷⁶ Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 229

não há precedentes claros”⁷⁷(tradução nossa); produtivo/produtividade “pensamento produtivo é o pensamento que, quando aplicado a situações problemáticas, traz normalmente resultados com sucesso”⁷⁸ (tradução nossa); a imaginação “imaginar é visionar um possível mundo, ou os pormenores desse mundo, ou a viagem que tem de ser feita para atingir esse mundo”⁷⁹(tradução nossa); a independência “pensadores criativos são aqueles que, tal como dizemos, “pensam por si próprios” e que não estão moldados a pensarem como o resto do mundo pensa”⁸⁰ (tradução nossa); a experimentação “o pensamento criativo é orientado por hipóteses em detrimento do pensamento orientado por regras”,“ (...) o pensamento criativo envolve uma constante tentativa, teste bem como a procura para suporte da forma que a torna probatória”⁸¹ (tradução nossa); *holismo* “ (...) o produto final é portanto sempre uma textura das relações entre o todo e as partes e a relação dos meios e dos fins que fornecem o produto com os seus sentidos idiossincráticos”⁸²(tradução nossa); a expressão “o pensamento criativo é expressão do pensador da mesma forma que é o pensamento em si mesmo.”⁸³(tradução nossa); auto-transcendente “o desassossego do pensamento criativo revela-se a si próprio num ímpeto para ir mais além do nível em que se encontra”⁸⁴(tradução nossa); a surpresa “o sentido da originalidade repousa nas suas consequências, a surpresa é uma das suas consequências quando a originalidade não é meramente inovadora mas nova”⁸⁵ (tradução nossa); *generatividade* “o pensamento criativo não é somente um estímulo às satisfações, prazer, regozijo e deleite para os outros mas, nalguns casos, estimula também a criatividade nos outros”⁸⁶(tradução nossa); *maiêutica* “pessoas que pensam de forma maêutica pensam um acto de uma forma calculada de modo a trazer à superfície o melhor do que existe no mundo”⁸⁷(tradução nossa); e, por último, a capacidade de ser inventivo, isto é, “uma

⁷⁷ Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 245

⁷⁸ Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 245

⁷⁹ Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 245

⁸⁰ Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 245

⁸¹ Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 245

⁸² Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 246

⁸³ Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 246

⁸⁴ Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 246

⁸⁵ Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 245

⁸⁶ Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 246

⁸⁷ Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 247

ideia pode ser compreendida como uma possível solução para um problema, e a inventividade contém vários problemas e várias ideias promissoras.”⁸⁸(tradução nossa)

O pensamento criativo é o pensamento que “ (...) vai até ao criar da arte, através da codificação idiossincrática segundo cada trabalho que se apropria de nós.”⁸⁹(tradução nossa)

É entre os dois e os sete anos que parece ser a melhor idade para se desenvolver algumas das capacidades naturais das crianças, como por exemplo no que diz respeito à estética é à sensibilidade. Tal como aquele que pretende trabalhar com arte é imprescindível ter a percepção das partes bem como do todo e das relações que este estabelece com as primeiras. Sem a sensibilidade, poder-se-á comprometer o desenvolvimento pretendido, pondo, por conseguinte, em risco a própria criatividade. É certo que o mundo é um lugar estranho, um misterioso lugar e que a própria experiência humana embora o tente compreender, são mais os problemas que encontra do que respostas. Mas é também certo que é através destes problemas e destas questões que conseguimos ir mais longe, e isto só é possível contando com a nossa capacidade crítica e também da criativa, a criatividade de ir mais além. E é precisamente neste sentido que temos que encaminhar os alunos, e assim “podemos inferir que a partir dos comentários dos estudantes que eles concebem a arte como uma forma de solucionar problemas e que o pensamento criativo é o espírito impulsionador desse processo.”⁹⁰(tradução nossa)

Uma das características do pensamento criativo vista como mais relevante, tendo inclusive sido considerada durante as sessões realizadas no âmbito deste projecto, foi a *maiêutica*. Através do método socrático, que consiste na multiplicação de perguntas, induzindo o interlocutor na descoberta das suas próprias verdades e na conceituação geral de um objecto, isto é, ensinar de tal modo que as ideias fossem geradas no curso do diálogo. Seguir esta estratégia implica “ (...) pensar de forma carinhosa sobre o pensamento criativo dos estudantes.”⁹¹(tradução nossa) Através deste é possível criar

⁸⁸ Lipman, *Thinking in Education*, 2003, p. 247

⁸⁹ Lipman, *Thinking in Education*, 2003, p. 248

⁹⁰ Lipman, *Thinking in Education*, 2003, p. 249

⁹¹ Lipman, *Thinking in Education*, 2003, p. 252

um ambiente mais educativo, mais criativo, mais rico, e, assim, propiciar um pensar melhor, mais crítico e mais cuidado.

Pensar de forma criativa é dialógico, sendo este o maior paradigma do pensamento criativo. Como em todos os outros aspectos, cabe ao professor um papel principal no sentido de estimular a criatividade dos seus alunos em vez de a castrar. “Adquirir uma arte é entrar no diálogo com os outros, evitando o seu pensamento aqui, construindo sobre ele acolá, rejeitando aqui e modificando ali até que tenha sido entronada a maneira de criar, pensar ou fazer, o que corresponde a dizer que descobrimos a nossa própria criatividade.”⁹²(tradução nossa)

Uma “nova” Educação - cuidar

A possibilidade de uma relação entre Ética e Educação levanta, nos dias de hoje, alguma discussão. Muitas são as opiniões acerca desta possível relação e torna-se complicado tomar partido por alguma delas. Porém, e de acordo com o mentor da PfC, “a abordagem filosófica à Ética é aquela que destaca o método da investigação ética em detrimento das regras morais de determinados adultos”⁹³ (tradução nossa) Levar o aluno a utilizar a Lógica tanto na teoria como na prática, isto é, levado a raciocinar de forma lógica acerca de determinado assunto será, sem dúvida, uma ótima forma de, enquanto ser humano, poder resolver os mais variados problemas, inclusive os que estão relacionados com a nossa capacidade de julgar, com a moral e a ética. “ (...) Da mesma forma que acredita que sem a consciência acerca dos aspectos metafísicos, epistemológicos, estéticos, e outros da experiência humana, a investigação ética por si só é improvável.”⁹⁴(tradução nossa) Desta feita, o professor deverá ser capaz de levar os alunos a pensarem por si próprios, “testando” a sua capacidade de avaliar, de julgar, salientando a importância desta e estimulando o sentido ético, da sensibilidade, do cuidar e da noção de colectivo.

⁹² Lipman, Thinking in Education, 2003, p. 259

⁹³ Lipman, Sharp, & Oscanyan, Philosophy in the classroom, 1980, p. 66

⁹⁴ Lipman, Sharp, & Oscanyan, Philosophy in the classroom, 1980, p. 66

Para Lipman, a reconstrução da educação deve começar com a forma como “vemos” a sala de aula, pois para o autor esta deve ser convertida numa comunidade na qual a amizade e a cooperação seriam bem-vindas como contribuições positivas para uma atmosfera de aprendizagem, em vez das condições competitivas e semi-adversárias que prevalecem em demasiadas salas de aula.

Este filósofo dedica especial atenção ao papel cognitivo, às emoções, em particular àquelas que apresentam um maior carácter social como é o caso da confiança, da consideração, da compaixão. É nesta sequência que Lipman propõe como terceiro pilar o cuidar – a educação para a cidadania. Ele indicou que o terceiro elemento do tripé seja apelidado de pensamento cuidadoso, entendendo que este engloba aqui o pensamento que concerne (com os infortúnios em que os outros se encontram), apreciativo (de cada arranjo entre as partes e os todos), normativo (sugestivo daquilo que deveria ser feito em situações morais) e deliberativo (no sentido em que todos os factores são pesados e o contexto em tido em consideração antes de se julgar).

Caring thinking envolve duas denotações “ (...) por um lado, significa pensar solicitamente acerca do assunto em que se está a considerar e, por outro lado, tem a ver com a maneira de pensar de cada um.”⁹⁵ (tradução nossa)

A Educação para a Cidadania deve associar os factos elementares da vida em sociedade com o contexto e a forma com que estes surgiram. Através desta junção será possível preparar alunos mais conscientes do seu papel enquanto cidadãos bem como contribuir fortemente para uma melhor Educação. É necessário munir os alunos com as ferramentas que os ajudarão a construir e reconstruir o puzzle que constituiu a sua vida. Através da comunidade de investigação é também possível estimular os alunos neste sentido, pois todos eles possuem “instinto social”. Desta forma, através da comunidade de investigação, é de igual forma exequível o papel do aluno enquanto personagem activa. Tal como já havia sido referido anteriormente, contrariamente à “educação tradicional”, a FcCJ pretende que o aluno passe de um mero colector de informação, onde a Educação consiste apenas em aprender o que o professor debita, sendo um aluno uma peça inerte dentro da sala de aula, a um aluno activo, capaz de pensar bem, de forma crítica, criativa e autónoma. Ao converter-se a sala de aula numa comunidade de investigação “ (...) onde todos têm democraticamente direito a serem ouvidos, onde cada

⁹⁵ Lipman, *Thinking in Education*, 2003, p. 262

um aprende com o outro e onde o diálogo falado entre os membros da turma, quando interiorizados e propiciados com um fórum interno na mente de cada um, esta é a base do processo conhecido como pensar.”⁹⁶ (tradução nossa) A Educação para a Cidadania “permitirá portanto endereçar os impulsos sociais de cada estudante, a prontidão para pensar, a sua capacidade para utilizar as suas dúvidas num esforço construtivo para avaliar as instituições sociais nas quais existem e os papéis que são esperados desempenhar dentro dessas instituições.”⁹⁷ (tradução nossa) A Educação no sentido de “criar” cidadãos responsáveis é, indiscutivelmente, educação reflexiva, educação para o pensar.

Uma das ideias de democracia que persiste desde John Locke é aquela na qual “ (...) os membros de tal sociedade devem ser não somente informados mas reflexivos, não apenas estarem conscientes dos problemas mas serem razoáveis em relação a eles.”⁹⁸ (tradução nossa) É importante levar os alunos a pensar acerca do viver em democracia, o que tudo isso envolve, qual o seu papel, é necessário estimular a razoabilidade no aluno, levando a ser mais consciente do lugar ao qual pertence. Por um lado, deve levar-se o aluno a aprender, a perceber, por outro lado, trata-se de levar o aluno a pensar.

Esta ideia de Educação enquanto cuidar é naturalmente espalhada por entre aqueles que estão habituados a pensar em conjunto, em partilhar, indo ao encontro dos três “C’s” da FcCJ relativamente ao pensamento, a saber “*critical, creative, caring*”. O ideal de uma ética baseada no discurso é atingível, porém é urgente que esta prática se inicie desde logo e, se possível, no pré-primário.

Falar em cuidar não significa, apenas, o tratar os outros com amabilidade, com respeito, implica algo mais do que isso, cuidar envolve acolher plenamente o pensamento do outro, é levar o outro e a nós próprios a pensar. A própria comunidade de investigação tem de perceber que só é possível aprender se se desenvolverem laços de confiança entre os seus membros, e que todos os pontos de vista são alvo de igual tratamento e respeito, imparcialmente.

⁹⁶ Lipman, *Philosophy Goes to School*, 1988, p. 111

⁹⁷ Lipman, *Philosophy Goes to School*, 1988, p. 111

⁹⁸ Lipman, *Philosophy Goes to School*, 1988, p. 110

“À medida que a criança descobre as perspectivas de cada um e partilha as experiências, elas acabam por acarinhar os valores de cada um e apreciarem o facto de cada um ser único.”⁹⁹ (tradução nossa)

O pensamento fundado no cuidar implica julgar, avaliar, isto porque sem o cuidar o pensamento está desprovido de valores, onde as próprias emoções surgem em situações nas quais temos que tomar decisões, por exemplo, sendo estas sempre baseadas na nossa capacidade de julgar, por outras palavras: “ (...) a emoção é a escolha, é a decisão, é o juízo.”¹⁰⁰ (tradução nossa)

Critical, creative and caring são os três pilares da educação apresentados por Matthew Lipman nos quais assenta a FcCJ. Estes tendem a contemplar todas as dimensões tidas como essenciais para uma boa formação dos indivíduos. A Educação em prol do questionamento, da investigação deve regular-se por dois aspectos principais, a saber: a estrutura social - democracia e o carácter – e a racionalidade, pois estes são o ponto de partida para se chegar aos critérios de cada um dos pilares anteriormente apresentados. É também na concretização destes três pilares que se pode assumir que a comunidade de investigação fomenta o pensamento multidimensional, isto quer dizer que as considerações apresentadas não são meras conversas mas sim diálogos logicamente disciplinados. “A comunidade de questionamentos deliberados estabelece condições que suscitam o pensamento crítico, do cuidado e criativo, e tal pensamento expande, por sua vez, os objectivos tanto da comunidade como dos seus membros.”¹⁰¹ (tradução nossa)

De acordo com Lipman, foram duas as principais razões que o levaram a reunir o cuidar, a criatividade e a crítica, tendo a primeira razão a ver com o facto de que “cuidar tem credenciais amplas como empresa cognitiva, mesmo que frequentemente consista num difícil discernimento de actos mentais tais como a discriminação, a

⁹⁹ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 199

¹⁰⁰ Lipman, *Thinking in Education*, 2003, p. 271

¹⁰¹ Lipman, *Thinking in Education*, 2003, p. 257

filtragem, a aferição, a consideração, entre outros, em detrimento dos actos demarcadamente discerníveis tais como a inferência e a definição.”, e a segunda “sem o cuidar, o pensamento é privado de uma componente: os valores.”¹⁰² (tradução nossa)

¹⁰² Lipman, *Thinking in Education*, 2003, p. 270

CAPÍTULO 5 – Filosofia com Crianças e Jovens e Formação Cívica

O currículo da P4C

De acordo com o que foi mencionado no capítulo anterior, para se assumir a FcCJ enquanto parte da Educação, da Escola, torna-se necessário não só a preparação adequada dos professores bem como um novo currículo. Existe de facto um Projecto para a realização de um Currículo Nacional de Filosofia com Crianças e Jovens, no qual estão presentes os materiais utilizados no âmbito deste relatório, tendo sido gentilmente cedidos pela sua autora, Doutora Maria José Figueiroa-Rego.

O currículo do modelo americano de Filosofia com Crianças existe desde 1974, foi criado pelo Institute of the Advancement of Philosophy for Children e está, até aos dias de hoje, implementado em diversos países. Tal como referido, no contexto português existe um projecto de “Criação de um Currículo Nacional de Filosofia com Crianças e Jovens”, baseado na metodologia desenvolvida por Lipman.

O programa de P4C está dividido em doze níveis, designado K-12. Em cada um dos níveis as narrativas vão variando, assim como os conceitos e as capacidades a desenvolver. Do nível K-2 ao nível K-4 “Bases filosóficas gerais”¹⁰³ (tradução nossa); do nível K-5 ao nível K-6 trata-se “Aquisição de lógica¹⁰⁴ formal e informal”¹⁰⁵ (tradução nossa); do nível K-6 ao nível K-10 “especialização filosófica elementar”¹⁰⁶ (tradução nossa) e nos níveis K-11 e K-12 “especialização filosófica avançada”¹⁰⁷ (tradução nossa)

¹⁰³ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 54

¹⁰⁴ De acordo com Lipman e em consonância com os seus programas são duas as circunstâncias do pensamento lógico que este pretende trabalhar, a saber: a lógica aristotélica – formal e a lógica não formal – intuitiva.

¹⁰⁵ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 54

¹⁰⁶ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 54

¹⁰⁷ Lipman, Sharp, & Oscanyan, *Philosophy in the classroom*, 1980, p. 54

FcCJ enquanto possibilidade de integração no programa de Formação Cívica

A disciplina de Formação Cívica representa uma área presente no Currículo Nacional de Educação em Portugal. Como tal, importa salientar que, por currículo nacional, é entendido um conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino, sendo que as orientações presentes no mesmo sofrem de aprovação pelo Ministério da Educação. Neste constam também os perfis de competências adequadas aos níveis de ensino, neste caso em particular ao ensino básico, bem como as experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos.

A disciplina de Formação Cívica inclui-se no grupo de disciplinas designadas por Áreas Curriculares não Disciplinares. No ano de 2001, o Currículo Nacional do Ensino Básico sofreu algumas alterações, uma delas foi a formação de novas áreas curriculares não disciplinares como é o caso da Formação Cívica e também da Área de Projecto e do Estudo Acompanhado. Outra das alterações está relacionada com a Educação para a Cidadania, a que foi atribuída uma maior importância. Com estas alterações pretendeu-se não só atribuir um maior peso à Educação para a Cidadania, mas também criar novas áreas como a Formação Cívica, a qual, enquanto área integradora, propicia uma simbiose entre ambas.

Esta disciplina apresenta como principais objectivos a promoção e o desenvolvimento da consciência cívica nos alunos, a formação de cidadãos conscientes, com espírito de responsabilidade, críticos, autónomos e intervenientes. Sabendo assim ocupar o seu lugar enquanto cidadãos do Mundo. A Formação Cívica é um “espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso nomeadamente ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação individual e colectiva na vida da turma, da escola e da comunidade”. (Dec. Lei n. °6/2001, capítulo II, artigo 5°, ponto 3 c).

Tendo em conta o que foi anteriormente referido, no que concerne à disciplina de Formação Cívica, percebem-se as variadas relações de afinidade existentes entre os principais objectivos desta com o método desenvolvido na FcCJ. Durante as sessões realizadas no âmbito deste relatório, foram tidos em conta não só os objectivos

propostos para a leccionação da disciplina - tendo em conta que as sessões de FcCJ realizaram-se nas aulas de Formação Cívica - como também, e de igual forma, de acordo com as sugestões de recursos e de competências a desenvolver, a saber: as experiências vividas pelos próprios alunos e a sua participação individual ou colectiva, na vida da turma, da escola e até da própria da comunidade, serem capazes de respeitar a opinião dos outros, aprenderem e reaprenderem as regras de convivência social.

A plausibilidade da junção entre FcCJ e Formação Cívica e da primeira enquanto parte integrante da última, parece particularmente possível, pois através desta promover-se-á a formação de alunos capazes não só de saber mobilizar recursos da mais variada ordem, sendo portanto capazes de resolver determinadas conjunturas, sempre numa lógica de permanente actualização de saberes, assim como o desenvolvimento e a formação de alunos autónomos em relação ao uso do saber. O que se pretende, essencialmente, é despoletar nos alunos, através da discussão, da reflexão, do *logos*, do diálogo, a edificação da sua identidade e o crescimento da consciência cívica.

Todavia, para a promoção de uma “comunidade de investigação” dentro da sala de aula e seguindo o segundo paradigma anteriormente apresentado, não é apenas necessário que o papel do professor seja renovado, mas, e tal como já foi referido, o próprio currículo também tem de ser modificado. Se a ideia é a promoção do pensar dentro da sala de aula, o próprio currículo terá de ser construído em função deste objectivo, apresentando temas/problemas que incitem o pensar, o problematizar, fazendo da sala de aula um lugar de questionamento, funcionando como uma comunidade de investigação.

CAPÍTULO 6 – Filosofia com Crianças e Jovens em Baltar

Questionários

À parte das sessões propriamente ditas e de forma a poder “avaliar” o desempenho dos alunos optou-se pela realização de questionários, os quais foram preenchidos pelos alunos em dois momentos distintos. Num primeiro momento, anterior ao início das sessões, os alunos foram submetidos a um questionário (ver Anexo 1 – questionário I) o qual pretendia não só avaliar o conhecimento acerca da Filosofia e algum possível contacto com a mesma, bem como quais os aspectos que estes consideravam mais importantes para a aprendizagem dentro da sala de aula. Num segundo momento, após o término das sessões, os alunos tiveram que realizar o mesmo questionário (ver Anexo 1 - questionário I) apresentado no primeiro momento. Este teve como finalidade avaliar o impacto que a FcCj teve no modo como atribuíam importância aos aspectos relativos à aprendizagem na sala de aula. Pretendeu-se, portanto, efectuar uma comparação entre um primeiro momento e um segundo momento, possibilitando a análise de uma evolução ou mudança de opinião relativamente à Filosofia e em particular à FcCJ. Neste momento optei também por realizar outro questionário (conferir Anexo 2 – questionário II) mas este mais centrado nas sessões em que os alunos participaram, podendo assim avaliar se gostaram ou não da experiência e em que medida estes a consideraram pertinente. Os dados das amostras recolhidas foram tratados no programa de estatística referente às Ciências Sociais e Humanas - SPSS.

Análise de Dados

Questionário I

Caracterização da amostra

A amostra do presente estudo foi constituída por 23 participantes, maioritariamente do sexo feminino (60.9%) e com idades compreendidas entre os 14 e os 17, encontrando-se na média dos 14.65 anos (DP = .885).

Análise de dados

A partir da análise estatística dos dados recolhidos, verificou-se que 87% da amostra em estudo já ouviu falar de Filosofia (ver Quadro 1), e deste grupo, 94.4% afirmou ter sido na escola, contra um participante que afirma ter ouvido em casa (conferir Figura 1).

	Frequência	%
Sim	20	87,0
Não	3	13,0
Total	23	100,0

Quadro 1: Análise descritiva “Alguma vez ouviste falar de Filosofia?”

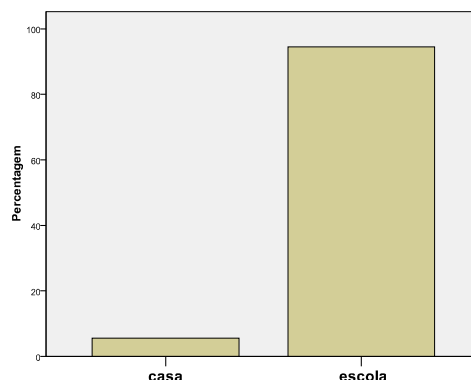


Figura 1: Análise descritiva “Onde ouviste falar de Filosofia?”

Quando nos centramos na importância que a amostra dava à disciplina de Filosofia, 52.2% consideraram a sua relevância, ao passo que, numa percentagem não

menos inferior (47%) considerou que a disciplina de Filosofia não era mais importante que as outras disciplinas. Ainda assim, pouco mais de metade da amostra (52.2%) indicou que a Filosofia tinha alguma utilidade e ainda 34.8% apontou uma utilidade mais elevada. De considerar, no entanto, que 13% indicou que teria pouca utilidade.

Entre duas hipóteses colocadas que se referiam à utilidade da filosofia, 60.9% considerou que servia para *Aprender mais*, e 39.1% considerou que serviria *Para pensar*.

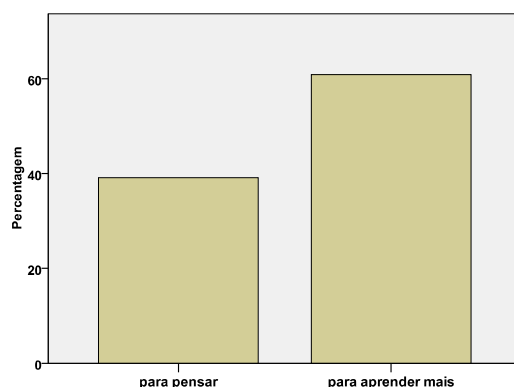


Figura 2: Análise descritiva “Para que serve a Filosofia”

Os resultados relativos aos conhecimentos de filosofia, em particular a algum filósofo, e o desejo de querer saber um pouco mais sobre a disciplina indicam que 65.2% da amostra não conhece nenhum filósofo mas 69.6% gostava de saber mais sobre a filosofia.

Um dos itens do questionário solicitava aos participantes a definição da Filosofia numa só palavra, onde podem ser conferidas as respostas na Figura 3: Não sei (13%), Pensar/Pensamento (34.8%), Interessante (8.7%), Experiência (4.3%), Curiosidade (8.7%), Estranho (4.3%), Complicado (4.3%), Aprender (8.7%), Desconhecido (13%).

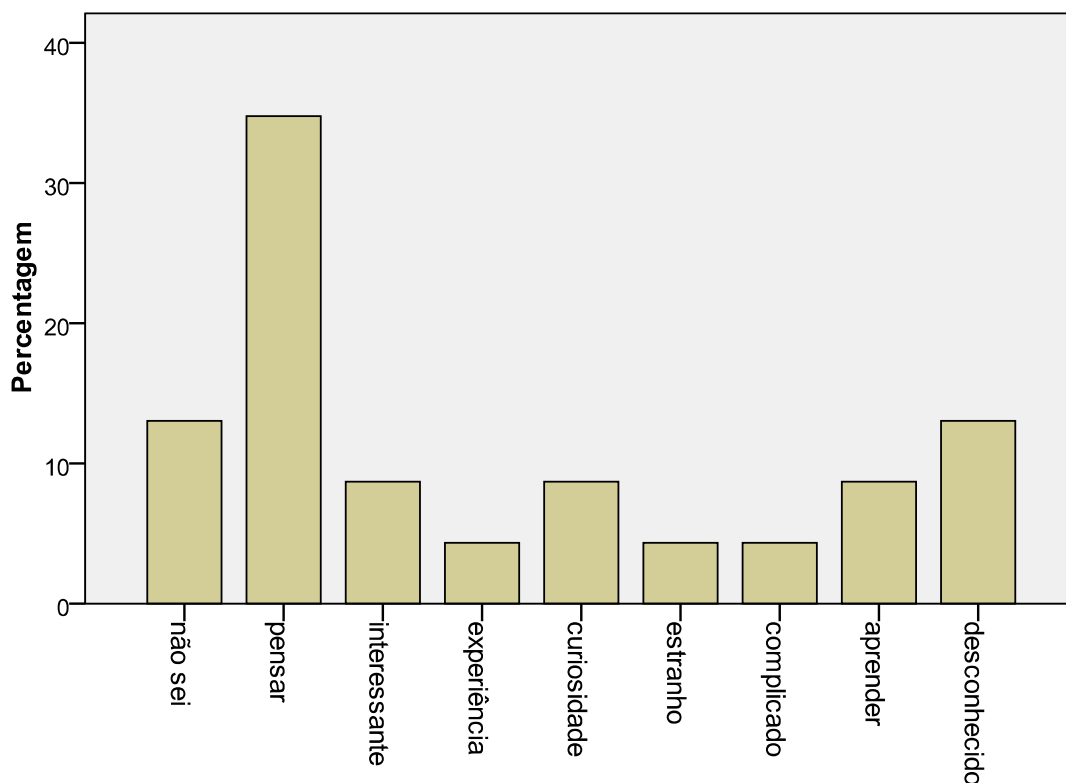


Figura 3: Análise descritiva “Se tivesses que definir Filosofia numa só palavra, o que escreverias?”

Debruçando-nos sobre o Quadro 2 podemos verificar o que os alunos consideravam mais importante nas aulas, onde a maior parte (47%) considerou que era muito importante Poder expressar a opinião própria; que Aprender mais também era muito importante (34.8%); que Estar com os colegas era pouco relevante (43.5%); e que Partilhar ideias tinha alguma pertinência (60.9%). Curiosamente, a maior parte dos participantes (60.9%) não apontou relevância ao facto de Não fazer nada nas aulas.

	Opinião	Aprender	Colegas	Nada	Ideias
Nada	8,7	21,7	4,3	65,2	4,3
Pouco	39,1	-	43,5	4,3	8,7
Algum	4,3	26,1	8,7	-	60,9
Muito	47,8	17,4	17,4	8,7	8,7
Bastante		34,8	26,1	21,7	17,4
Total	100,0	100	100	100	100

Quadro 2: Análise descritiva “O que é mais importante nas aulas”

Com recurso à mesma escala, verificou-se, por último, que métodos/estratégia consideravam melhores para a aprendizagem e aquisição de conhecimentos, tendo como hipóteses: Questionando, Debatendo opiniões, Estar atento durante as aulas, Estudando e Partilhando ideias e conhecimentos. Destas, a maioria dos participantes (39.1%) elegeu Debater opiniões a melhor estratégia para aprender, seguido de Partilhando ideias e conhecimentos (21.7%), enquanto Estudando foi o método menos preferido (43.5% não atribuiu qualquer importância a este método) pela amostra.

	Questionando	Opiniões	Atenção	Estudando	Partilhar
Nada	21,7	21,7	8,7	43,5	4,3
Pouco	17,4	21,7	26,1	13,0	21,7
Algum	34,8	13,0	30,4	4,3	17,4
Muito	26,1	4,3	17,4	17,4	34,8
Bastante	-	39,1	17,4	21,7	21,7
Total	100	100	100	100	100

Quadro 3: Análise descritiva “Melhores estratégias de aprendizagem” (%)

Terminada a análise descritiva dos dados, pretendeu-se verificar se existiam associações/correlações entre as variáveis em estudo (sexo e idade) e as respostas ao questionário. Com o recurso a dois testes estatísticos (em consonância com a natureza das variáveis), aferiu-se que existem poucas associações/correlações estatisticamente significativas entre as referidas variáveis e as respostas às questões.

Questionário II

Servindo-se dos resultados do instrumento aplicado no início do projecto (primeiro momento) pretendeu-se realizar uma comparação desses resultados num segundo momento correspondente ao final do projecto.

Análise de dados

No que concerne à análise de dados do Questionário II e tendo em conta uma análise comparativa (ver Figura e Quadro 4) com os resultados obtidos no mesmo questionário mas num primeiro momento, depreende-se que: na primeira questão¹⁰⁸, a predominância de resposta afirmativas manteve-se, tendo-se denotado um aumento de dois valores. Na alínea a)¹⁰⁹ da questão um as respostas obtidas mantiveram-se na sua maioria, embora neste segundo momento tenham surgido os meios de comunicação social e as respostas referentes à opção escola tenham aumentado. Nas questões dois e três, os resultados positivos revelaram-se superiores comparativamente aos resultados obtidos no primeiro momento. É ainda de salientar que na questão dois¹¹⁰ as respostas negativas, isto é, que afirmavam a Filosofia como não sendo uma disciplina tão importante como as outras, apresentaram uma diminuição. Quanto à questão três¹¹¹, continuam a prevalecer as opções “para pensar” e para aprender mais”, surgindo neste segundo momento uma resposta referente a “para me divertir”. Na questão cinco¹¹², os resultados comparativos não se revelam significativos, contrariamente ao que sucede na questão seguinte¹¹³ na qual a opção “sim” prevaleceu com alguma significância. Relativamente à questão sete¹¹⁴, na qual os alunos tinham que definir Filosofia numa só palavra, a opção pensamento prevaleceu, surgindo neste segundo momento novos conceitos em relação ao primeiro momento. Nas questões oito¹¹⁵ e nove¹¹⁶ prevaleceram

¹⁰⁸ “Alguma vez ouviste falar de Filosofia?”

¹⁰⁹ “Se sim, onde?”

¹¹⁰ “Achas a Filosofia uma disciplina tão importante quanto as outras disciplinas?”

¹¹¹ “Qual a utilidade da Filosofia?”

¹¹² “Conheces algum filósofo?”

¹¹³ “Gostavas de saber um pouco mais acerca da Filosofia?”

¹¹⁴ “Se tivesses que definir Filosofia numa só palavra, o que escreverias?”

¹¹⁵ “O que consideras ser mais importante durante as aulas?”

¹¹⁶ “Quais os métodos/estratégias que consideras melhor para a aprendizagem?”

as opções “poder expressar a minha opinião” e “questionando”, sendo que na primeira não se verificou numa alteração proporcionalmente, contudo, o mesmo não se verifica na questão nove, na qual, neste segundo momento, sofre uma alteração. No primeiro momento havia prevalecido o “debater opiniões” como sendo a melhor estratégia para aprender, passando o “questionar” a prevalecer neste segundo momento.

	1º Momento	2º Momento
Resposta3	3,22	3,87
Resposta8.1	2,91	3,83
Resposta8.2	3,43	3,26
Resposta8.3	3,17	2,70
Resposta8.4	2,17	2,00
Resposta8.5	3,26	3,22
Resposta9.1	2,65	3,52
Resposta9.2	3,17	3,04
Resposta9.3	3,09	2,70
Resposta9.4	2,61	2,91
Resposta9.5	3,48	2,87

Quadro 4: Comparação de médias dos resultados significativos nos dois momentos de aplicação (%)

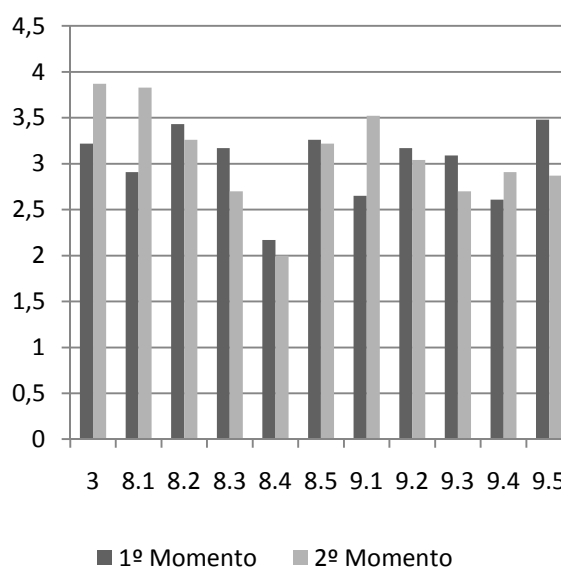


Figura 4: Comparação de médias dos resultados significativos nos dois momentos de aplicação (%)

Após esta análise comparativa poder-se-á confirmar que, de facto, se podem considerar algumas alterações significativas quanto à forma como os alunos encaram a Filosofia, as estratégias e forma de actuar na sala de aula, no fundo, da própria educação. Através desta análise, não se poderá “comprovar” totalmente os resultados positivos obtidos através da FcCj que, de facto, esta provoca uma mudança em cada um dos alunos, mas, em todo o caso, estes resultados ajudam de alguma forma a demonstrar a evolução neste caso em particular.

Questionário III

Caracterização da amostra

A amostra relativa ao questionário III foi constituída por 26 alunos, dos quais 16 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, apresentando uma média de idades correspondente a 15 anos.

Análise de dados

Relativamente à pergunta um: “Gostaste das sessões de FcCJ?” à exceção de um aluno, todos os outros responderam afirmativamente à questão colocada, obtendo-se portanto uma percentagem de 96,2%. A mesma situação repete-se nas perguntas dois e três, respectivamente: “Consideras estas sessões interessantes?” e “ Consideras estas sessões importantes?”, ambas com 96,2% de respostas afirmativas e 3,8% de respostas negativas.

Quanto à questão quatro, na qual os alunos tinham que atribuir uma ordem de preferência, pode-se constatar que a maioria dos alunos apresenta como maior preferência o debate de opiniões, seguindo-se de poder expressar a sua opinião, partilhar ideias, surgindo num patamar de preferência inferior as alíneas correspondentes a aprender mais e questionar/questionamento.

Todos os alunos responderam de forma unânime à questão cinco, a saber: “Na tua opinião este método facilita a apreensão de conhecimentos?”, obtendo-se portanto uma percentagem total de respostas afirmativas.

Na sexta e última questão, os alunos tinham a oportunidade de, numa só palavra, definir as sessões nas quais tinha participado. Muitas foram as respostas dadas, obtendo uma maior percentagem de respostas: interessante (38,5%); aprendizagem/aprender

(15,4%) e fantástico/incrível (11,5%). Com 7,7 de percentagem de respostas surge “interrogativas/questões” e “qualidade”. Por último, e igualmente com a percentagem de 3,8 estão as respostas: “curiosidade”; “divertido”; “enigma”; “excelente”; “Confusa/confusão” (ver Figura 5).

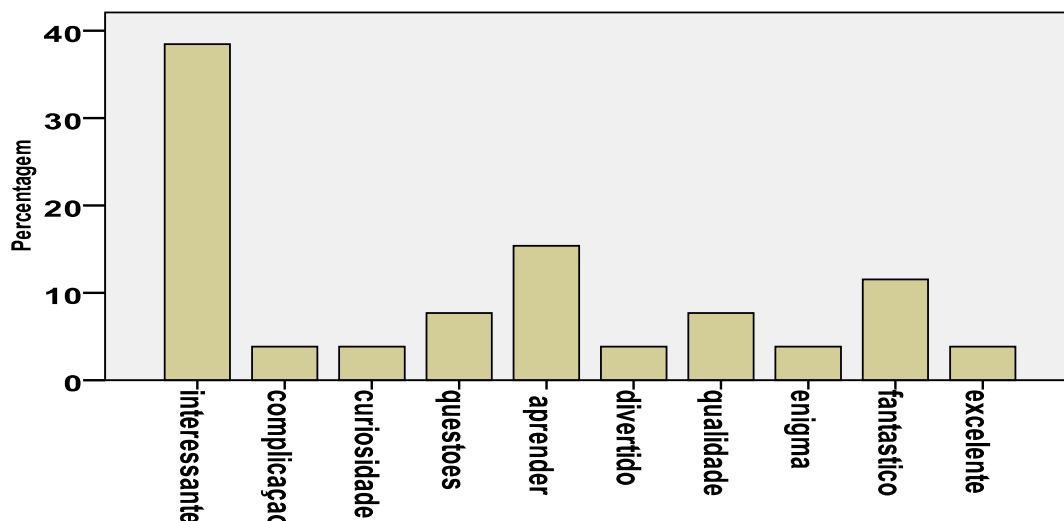


Figura 5: Análise descritiva “*Define numa só palavra as sessões de Filosofia com Crianças e Jovens*”

Sessões de FcCJ

Para levar a cabo as sessões realizadas com a turma do 9ºB da Escola Daniel Faria em Baltar foram alguns os aspectos que tidos em conta, a saber: escolha do tema e da texto a tratar, a sua organização e planeamento. No quer diz respeito aos textos e plano de sessão estes constam do Currículo Nacional de FcCJ. Tendo este ultimo sido crucial para a realização das sessões deste projecto.

As sessões propriamente ditas foram levadas a cabo da seguinte forma: inicialmente foi entregue a cada um dos alunos o texto a tratar, este foi lida de forma partilhada, isto é, cada um dos alunos teve de ler uma frase em voz alta. Esta estratégia levou a que todos os alunos se sentissem implicados na leitura e por conseguinte atentos ao conteúdo que estava a ser lido e à importância do seu papel no grupo. Seguidamente cada um dos alunos teve de escrever uma questão acerca do texto que tinha acabado de ler. A esta “etapa” dá-se o nome de “construção da Agenda”. A “Agenda” formar-se-á

com as questões que cada um dos alunos apresentar nos cartões distribuídos. Cabe aos alunos escrever uma questão que o próprio texto lhes tenha suscitado. Posteriormente, todas as questões eram expostas no quadro, para que toda a turma as pudesse ver. De seguida procede-se à “Abertura da Agenda”, isto é, uma das questões que constituem a “Agenda” é escolhida e a partir desta inicia-se a discussão e a partilha de ideias. Durante as sessões, o diálogo foi sempre a chave para a criação de uma “melhor” comunidade de investigação. Ao serem debatidas ideias e pontos de vistas os alunos demonstraram estar mais motivados e interessados e evidenciaram também uma melhor apreensão de conhecimentos. Desta forma, pretendeu-se também contribuir para um melhor desenvolvimento dos três saberes fundamentais, a saber: saber-saber, diversidade de temas a tratar; saber-fazer, levar os alunos a pensar autonomamente e saber-ser ou estar, este último alusivo aos comportamentos e atitudes, em particular à tolerância e ao respeito.

Durante as sessões, à parte do que anteriormente já foi referido acerca das funções e responsabilidades inerentes ao professor de FcCJ, surgiram diversas dificuldades, algumas delas durante várias sessões, essencialmente devido ao comportamento da turma. Durante as sessões foram necessárias repetidas intervenções de forma a: controlar o comportamento da turma, salientando a necessidade de cada um falar na sua vez, pedindo antecipadamente a palavra; exigir algum rigor tanto nas intervenções dos alunos como na colocação das questões e também quanto à introspecção dos alunos relativamente ao tema. Por vezes, foi também necessário reconduzir a discussão para o tema a tratar. Outra das dificuldades sentidas encontra-se relacionada com a participação dos alunos, pois se, por um lado, alguns dos alunos se revelaram participantes activos, por outro, outros alunos chegavam mesmo a evitar a participação. Para com os alunos que se demonstravam menos participativos, optou-se por realizar estratégias mais motivadoras, convidando-os a participar, provocando-lhes curiosidade e salientando a importância da sua participação enquanto membro do grupo, fazendo-o sentir mais confiante.

Sessão 0 – 18 de Fevereiro de 2010

O primeiro encontro com a turma com a qual vou levar a cabo as sessões de Filosofia com Crianças e Jovens deu-se a 18 de Fevereiro de 2010. Numa primeira impressão a turma pareceu-me simpática, bastante heterogénea e irrequieta.

Previamente à entrega dos questionários, esclareci os alunos quanto ao projecto que pretendo desenvolver, como se realizarão as sessões, com que objectivos e possíveis temas a abordar. Informei também os alunos quanto à existência dos inquéritos, solicitando a sua colaboração na realização dos mesmos e clarificando a forma como estes devem ser preenchidos.

As reacções quanto ao projecto foram diversificadas, sendo que de uma forma geral poder-se-á dizer que os alunos demonstraram algum interesse, pelo menos para conhecer e experienciar algo novo.

Sessão I – 4 de Março de 2010

Na primeira semana do mês de Março iniciaram as sessões de Filosofia com Crianças e Jovens com a turma do 9º B da Escola S3 Daniela Faria em Baltar. Para esta sessão optou-se pela realização de uma estratégia adaptada do Manual do Professor respeitante ao Nível I do Currículo Nacional de Filosofia com Crianças e Jovens.

Antes de se dar início à sessão, conjuntamente com os alunos, tratou-se da disposição da sala, reunindo as mesas para que todos os alunos se pudessem sentar à volta das mesmas, possibilitando o contacto visual entre todos, ao estilo “mesa redonda”.

Seguidamente comuniquei aos alunos as “regras do jogo”, salientando mais uma vez, a importância do respeito pelo outro, de pedir a palavra, se escutar e ser escutado. E informei-os também da forma como iria decorrer a sessão. Esta estava planeada da

seguinte forma: numa primeira parte os alunos tinham que imaginar um Mundo no qual era expressamente proibido realizar qualquer tipo de questões (pensadas, ditas, escritas, etc.) e numa segunda parte o cenário seria o de ser expressamente proibido executar qualquer tipo de respostas.

Foi bastante interessante a expressão e reacção por parte dos alunos, pois uns mostraram-se surpreendidíssimos quanto à existência dessa possibilidade, afirmando mesmo que nunca haviam pensado nessa hipótese e outros de imediato começaram a colocar questões. O primeiro cenário foi sendo trabalho com os alunos, sendo que a maior dificuldade com a qual me deparei foi a falta de disciplina da turma, pois não se deixavam ouvir, insistindo em falar por cima uns dos outros. Ainda assim, foi muita a participação, a grande maioria da turma participou, dando a sua opinião e, dentro da medida do possível, partilhando ideias. Do resultado do que foi discutido dentro deste cenário saliento a preocupação constante dos alunos acerca da inexistência da colocação de questões em contexto escolar, outros, embora poucos, preocupavam-se relativamente ao questionamento enquanto meio para um melhor conhecimento acerca do mundo e do que o rodeia.

Curiosamente, a passagem para o segundo cenário, a saber: imaginar a existência da seguinte lei: é expressamente proibida a realização de qualquer de resposta, sendo severamente punidos todos os que o fizerem, foi despoletada pelos próprios alunos. Da mesma forma que no primeiro cenário, a preocupação central manteve-se no campo da escola e da aquisição de conhecimentos. Daqui poderei depreender que o contexto escolar preenche, em grande escala, o tempo de vivência dos alunos, sendo as suas preocupações sempre centradas neste contexto. Conclui também que a maioria dos alunos salientaram que é mais complicado a não existência de perguntas, considerando portanto que estas fazem muita falta na vida de cada um.

Considero esta primeira sessão positiva, apesar das dificuldades sentidas relativamente ao comportamento dos alunos. Ainda assim, acredito que este método representará uma mais-valia neste domínio, resultando numa possível melhoria a médio/longo prazo.

Sessão II – 19 de Março de 2010

Na 2ª sessão resolvi trabalhar um tema, que foi ao encontro às preferências dos alunos, relacionado com Estética. Antes de apresentar o texto aos alunos informei-os acerca da metodologia a seguir, dando-lhes a conhecer todos os passos da sessão. O texto escolhido, tal como todos os materiais utilizados para a realização destas sessões constam do Currículo Nacional de Filosofia com Crianças e Jovens, Nível IV. O texto desta sessão intitula-se “O Espelho” e é da autoria de Gonçalo M. Tavares (conferir Anexo 3)

Após tratar, com a colaboração dos alunos, da disposição da sala e distribuir por todos os textos, deu-se início à sessão. Começou-se pela leitura partilhada do texto, na qual cada aluno teria de ler uma frase do texto. Infelizmente devido ao grande número de alunos e ao pequeno tamanho do texto, alguns dos alunos não tiveram oportunidade de ler. Depois da leitura foi atribuído a cada aluno um pedaço de cartolina e um marcador, para cada um deles colocar a sua questão acerca do texto. Apenas um aluno não quis colocar nenhuma questão e dois colocaram questões não relacionadas com o tema.

Constituem a agenda as seguintes questões:

- O que é ser feio?
- O que é a beleza?
- Tem telemóvel?
- É preferível ser bonito ou feio?
- Que idade ele tem?
- Como é que a nossa beleza é actualizada a cada instante pela cara dos outros?
- Como é que algumas pessoas são bonitas e outras feias?
- Como é possível uma pessoa não se ver ao espelho?
- “E explicava”: Explicar a quem?

- Como é que a beleza é actualizada a cada instante?
- O que é ser feio?
- Como se sabe que uma pessoa é bonita ou feia?
- Como é possível não ser feio nem bonito?
- Como é possível ver pela cara das pessoas se somos bonitos ou feios?
- O que é ser bonito?
- Como é que uma pessoa não é bonita nem feia?
- Valery gostava de ser bonito?
- Como avaliamos a nossa beleza?
- Como é que sabemos se somos bonitos ou feios?
- Como é que um homem bonito pode perder a sua beleza?
- Como é possível nem ser bonito nem feio?
- O que é a beleza?
- Porque que é que ele trocava os espelhos por quadros?
- Qual era o seu último nome?
- Porque que é que se ele fosse bonito ia ter medo de perder a beleza?
- Como é possível a beleza ser actualizada pela cara dos outros, sendo esta um sentimento abstracto e não concreto, caros?
- Porque que ele tem ódio?

Devido ao tempo dispendido para a leitura e principalmente para a realização da agenda, pois são muitos alunos, nesta sessão tiveram oportunidade de tratar apenas de uma questão: “O que é a beleza?”.

Concluo que esta sessão correu bem, hoje não foi tão notória a indisciplina dos alunos, ainda assim alguns demonstraram mau comportamento, não respeitando os

colegas. A indisciplina na sala de aula continua a ser um problema com o qual me tenho deparado. Pela positiva é de salientar a participação dos alunos, embora não na totalidade, mas na grande maioria.

Sessão III – 26 de Março de 2010

Nesta sessão foram tratadas as seguintes questões da agenda:

- O que é ser feio?
- O que é a beleza?
- É preferível ser bonito ou feio?
- Como é que algumas pessoas são bonitas e outras feias?
- Como é que a beleza é actualizada a cada instante?
- O que é ser feio?
- Como se sabe que uma pessoa é bonita ou feia?
- Como é possível não ser feio nem bonito?
- O que é ser bonito?
- Como é que uma pessoa não é bonita nem feia?
- Valery gostava de ser bonito?
- Como avaliamos a nossa beleza?
- Como é que sabemos se somos bonitos ou feios?
- Como é que um homem bonito pode perder a sua beleza?
- Como é possível nem ser bonito nem feio?
- O que é a beleza?

- Porque que é que se ele fosse bonito ia ter medo de perder a beleza?

Nesta sessão é de salientar a discussão que o tema gerou, pois foram muitos os alunos que participaram, em particular por parte das raparigas. É interessante denotar a capacidade crítica que cada um deles revela ter, bem como a capacidade e o esforço demonstrado na construção de argumentos para defender os seus pontos de vistas. Denota-se ainda que têm alguma dificuldade em aceitar o ponto de vista contrário ao seu. Ainda assim é curioso que a maioria, acabava sempre por considerar que o belo ou feio é tudo aquilo que está de acordo com os padrões da moda ou padrões de beleza estipulados pela maioria ou a própria sociedade, defendendo portanto o aspecto exterior. Este foi considerado pelo alunos como o mais valorizado para a determinação do que é o belo ou o feio. Neste domínio depositam igualmente uma enorme importância nos seus ídolos e na forma como estes se apresentam e vivem. Outros ainda defendia que a beleza ou a feiura não dependiam de padrões de beleza, portanto de condições exteriores, mas pelo contrário, estas eram determinados pelo interior da pessoa ou por comportamento que denunciam a sua personalidade. Ainda assim foi quase unânime a defesa de que a beleza ou a feiura são subjectivas, variando portanto de pessoa para pessoa. Muitos dos alunos defenderam também que a beleza poderá ser algo adquirido, isto é, é possível não se ser bonito mas ficar-se bonito, recorrendo por exemplo a produtos de cosmética, operações, roupas da moda, etc.

No decorrer da discussão acerca das questões da agenda apresentei aos alunos duas imagens de dois quadros, um de Picasso e outro de Velásquez. A apresentação destas duas imagens teve como objectivo despoletar novamente a discussão em torno do que é o belo, o que é o feio, o que é necessário para se ser belo, e questões da própria agenda. A grande maioria da turma considerou que, na sua opinião pessoal, o quadro de Velásquez era mais bonito, pois estava mais de acordo com a realidade, embora as meninas do quadro fossem muito feias, devido às suas caras estranhas. O quadro de Picasso era muito “abstracto” e estranho segundo a opinião dos alunos.

Embora a sessão estivesse animada foi necessário terminar a mesma devido ao tempo. Nesta sessão a indisciplina foi novamente um ponto menos positivo, de facto esta constitui um impedimento ao bom funcionamento da sessão, principalmente

porque, por vezes, se torna completamente impossível ouvir quem está a expressar a sua opinião. De positivo salienta-se o interesse e a participação de grande parte da turma.

Sessão IV – 16 de Abril de 2010

Na quarta sessão deu-se seguimento à agenda que tem vindo a ser tratada desde as últimas duas sessões. De acordo com as questões que foram tratadas na sessão anterior, nesta trataram-se das seguintes:

- Como é que a nossa beleza é actualizada a cada instante pela cara dos outros?
- Como é possível uma pessoa não se ver ao espelho?
- “E explicava”: Explicar a quem?
- Como é que a beleza é actualizada a cada instante?
- Como é possível ver pela cara das pessoas se somos bonitos ou feios?
- Como é que um homem bonito pode perder a sua beleza?
- Porque que é que ele trocava os espelhos por quadros?
- Porque que é que se ele fosse bonito ia ter medo de perder a beleza?
- Como é possível a beleza ser actualizada pela cara dos outros, sendo esta um sentimento abstracto e não concreto, caros?
- Porque que ele tem ódio?

Esta sessão girou em torno do “olhar”, da importância que este tem, do peso que este pode ter na vida de cada um. Foi interessante perceber o fardo que o olhar poderá ter para estes jovens. Quase todos afirmaram sentir-se “pressionados” pelo olhar dos outros, confidenciando que muitos dos seus comportamentos e até mesmos da sua

forma de vestir iam sempre de encontro ao olhar e à necessidade de aprovação pelo outro e não ao seu encontro. Fiquei com a impressão que alguns destes alunos anulavam o seu próprio eu, não sendo capaz de o expressar, enjaulando-o dentro de si, única e simplesmente por acharem que “os outros” não o iam aprovar ou o iriam condenar. Ainda assim e através desta discussão foi agradável constatar que, estes mesmos alunos, após se colocarem no lugar do outro, se consciencializaram de que, também eles, são os próprios a condenar através do olhar, não sofrendo apenas com a pressão provocada pelos outros, mas fazendo-os também sofrer.

Nesta sessão mostrei também três imagens, em que em todas elas existiam espelhos. Durante a discussão todos defenderam a importância que os espelhos representam na vida de cada um e que ao contrário da personagem do texto, seriam incapazes de viver sem espelhos. Apreciaram também que o olhar dos outros não representa um “bom espelho” pois nem sempre temos os mesmos gostos e os outros nem sempre são verdadeiros conosco.

A agenda foi dada como concluída com o fim da própria sessão. Houve ainda tempo de se fazer uma síntese acerca do que foi tratado durante as sessões. Esta foi realizada na sua maioria pela turma. Nesta é de salientar uma melhoria no comportamento da turma, não que este tenha sido irrepreensível, porém foi com ótimo agrado que constatei que alguns dos alunos começaram a interiorizar algumas das regras estabelecidas logo no início, nomeadamente o levantar o dedo para pedir a palavra. As raparigas mostraram-se mais participativas do que os rapazes. Perguntei ainda se tinham gostado de trabalhar o tema em questão, a maioria da turma respondeu de forma afirmativa.

Sessão V – 7 de Maio de 2010

Na quinta sessão o texto escolhido, também ele retirado do Currículo Nacional de Filosofia com Crianças e Jovens, Nível III, é da autoria de José Saramago e intitula-se: “Um Azul para Marte “(ver Anexo 4) . A sessão iniciou-se com a leitura partilhada

pelos alunos. Após a leitura foi necessário clarificar algumas palavras presentes no texto. Grande parte dos alunos sentiu alguma dificuldade relativamente aos conteúdos do texto. Tendo em conta o sucedido em conjunto tratou-se de clarificar as dúvidas que foram surgindo, os alunos tinham de tentar clarificar uns aos outros as dúvidas de cada. Seguidamente procedeu-se à realização da agenda. A agenda desta sessão é construída pelas seguintes questões:

- Como é possível só pensar em viagens espaciais depois de conhecer todas as cores?
- Por que é que os marcianos não vão gostar de ir à Terra?
- O que são marcianos?
- Existem marcianos?
- Como é possível só pensar em viagens espaciais depois de conhecer todas as cores?
- Por que é que precisavam de tantos professores?
- O que são marcianos?
- Por que é que não a acompanharam à porta?
- O que são marcianos e para que existem?
- Por que é que só existia uma criança?
- Como é que em Marte só existe duas cores?
- O que são marcianos?
- Como um ser humano sobrevive em Marte?
- Como é possível ele ter feito uma viagem em uma noite a Marte e ter passado lá 10 anos?
- Porquê 10 professores para um alunos e por que é que Marte só tem duas cores?
- É verdade que só existe duas cores em Marte?

- De onde vem os marcianos?
- Por que é que cada marciano é responsável por todos os marcianos?
- Será que há marcianos e como é que não havia campos e havia museus, escolas, universidades, etc.

Após a realização da agenda teve que se dar término à sessão pois o tempo de aula havia terminado. Tendo em conta que as sessões têm a duração de 45 minutos, aproximadamente, surge a necessidade de se dedicar uma sessão para a leitura partilhada e para a realização da agenda e outras para a discussão da agenda. Ainda assim esta sessão revelou-se produtiva no sentido em que todos os alunos contribuíram para o esclarecimento das dúvidas que iam surgindo, essencialmente, ao nível de alguns conceitos. Esta parte da aula anunciou-se da máxima importância pois foi possível que todos participassem, apresentassem o seu ponto de vista, se corrigissem uns aos outros a si mesmo e que aceitassem os pontos de vista dos outros. Ao longo das sessões alguns dos alunos tem demonstrado alguma insensibilidade quanto a pontos de vistas diferentes do seu, o que este exercício acaba por permitir que este comportamento seja alterado de forma positiva.

Sessão VI – 21 de Maio de 2010

A sexta e última sessão teve um início um tanto ao quanto conturbado. O final das aulas avizinha-se e são muitas as actividades de final de ano que os alunos têm de resolver, tendo esta sessão sido realizada duas semanas após a anterior.

A sessão iniciou-se com a abertura da agenda, tendo deixado ao critério dos alunos a escolha da primeira questão a tratar. O resultado foi a questão: “O que são marcianos?”. Através desta questão foi possível debater com os alunos conceitos como realidade e ficção e facto e valor. Foi interessante constatar que a maioria dos alunos afirmava acreditar apenas em coisas que podiam de facto constatar a sua existência. Neste sentido foi meu objectivo impulsionar a imaginação de cada um deles, tentando que fossem mais além, “e porque não acreditar em algo que nunca vimos?” , “as coisas tem que existir materialmente para serem reais?”. A discussão girou em torno deste conceitos e tentando levar os alunos a recorrerem ais à sua imaginação, à sua criatividade,

bem como ao pensamento crítico. É, mais uma vez de salientar que o comportamento dos alunos tem de facto melhorado, já se tornou um comportamento habitual o levantar a mão para pedir a palavra, o pedir autorização para se levantar. Numa porção mais pequena e tal como já havia referido anteriormente, a aceitação para com pontos de vistas diferentes também apresenta melhorias, os alunos começam a mostrar-se mais conscientes e respeitadores e denota-se também que começam a ver os seus colegas como uma parte importante para o trabalho de grupo, isto é, dentro da comunidade de investigação e não como adversários que tendem a discordar com os seus pontos de vista.

Infelizmente esta foi a última sessão, apesar de tudo são muitos os aspectos positivos a tirar desta experiência, sendo que o mais gratificante, para além desta oportunidade, foi trabalhar com um grupo de alunos com os quais, em conjunto, conseguimos transformar uma pequena porção de e em cada um de nós.

Após o término deste projecto foram, a meu ver, várias as mais-valias proporcionadas por este método, não só ao nível pessoal, como também para os alunos. Pessoalmente considero que este projecto me possibilitou uma melhor preparação nomeadamente ao nível das estratégias, dos recursos, das relações interpessoais, bem como da importância de uma comunidade de investigação dentro da sala de aula. Quanto aos alunos saliento dois pontos, os quais considero terem sido as maiores e melhores mudanças, a saber: a sua conduta, passando a comportar-se de forma mais tolerante, respeitosa e democrática, dentro da sala de aula e o reconhecimento para com a importância das questões e do pensar, inicialmente a grande preocupação destes alunos debruçava-se apenas pela necessidade de respostas, não se preocupando com as questões nem a pensar sobre elas, ao longo das sessões este comportamento foi mudando. Curiosamente também nas outras disciplinas os alunos demonstraram-se mais interventivos, colocando questões com mais frequência e incitando o problematizar das matérias a tratar.

CONCLUSÃO

Aos poucos e poucos, a Filosofia vai ocupando um lugar de maior importância na Educação. Já são alguns os professores e educadores conscientes da importância do pensar bem (*critical, creative and caring*) e das vantagens que este traz para a qualidade de vida dos mais jovens e de todos os membros de uma comunidade, a qual só é possível através da Filosofia. É através desta que é possível discutir-se os mais variados conceitos, os quais são transversais a todas as disciplinas (“A Filosofia oferece às crianças a oportunidade para discutirem tais conceitos, tais como a verdade, que são transversais a qualquer disciplina mas não são abertamente discutidas por ninguém.) Fornece um fórum no qual as crianças podem descobrir por si próprias a relevância para as suas vidas dos ideais que moldam as vidas de todos.”¹¹⁷ (tradução nossa)

Através de textos que possibilitam a inclusão de temas filosóficos pretende-se guiar os alunos pelas discussões filosóficas, incitando a prática de investigação ética, ajudando-os a encontrar mais sentido na sua leitura, na sua capacidade de ouvir, de falar e de escrever.

“Já se suspeitava há bastante tempo que a Filosofia, apesar do seu exterior duro e proibitivo, trazia consigo tesouros pedagógicos de grande generosidade, e estes tesouros poderão um dia seguir o “método Socrático” ao fazer a sua própria contribuição para a educação.”¹¹⁸ (tradução nossa) E isto só é possível devido a um conjunto de professores e de educadores cientes de que este método é, indubitavelmente, promotor de uma melhor Educação para todos.

Ao contactarem desde cedo com a Filosofia, (aquando do ensino básico revelou-se uma boa idade para acolher a Filosofia), os alunos desenvolvem o seu raciocínio, mudam a sua forma de pensar, passando cada assunto a parecer mais fácil quando o seu ensino se baseia no espírito crítico e no pensamento lógico, tão característico da Filosofia.

Através da FcCJ incrementar-se-á nos alunos competências que lhes permitirão atingir com maior sucesso as tarefas a realizar, devendo esta ser vista como solução “a

¹¹⁷ Lipman, *Philosophy Goes to School*, 1988, p. vii

¹¹⁸ Lipman, *Philosophy Goes to School*, 1988, p. 3

alternativa à endoutrinação dos estudantes com valores que visam ajudá-los a reflectir de forma eficaz nos valores que estão constantemente a serem incitados.”¹¹⁹(tradução nossa) “A isto não se pode considerar uma negação que a Filosofia poderá, em alguns aspectos, ser única e que possui potenciais pedagógicos que outras disciplinas não conseguem igualar.”¹²⁰ (tradução nossa)

A Educação deve ter como princípio dar a possibilidade de os alunos serem livres, serem livres de pensar, de dialogar, de interrogar, de investigar. O ser humano deve ter o direito de se conhecer a si próprio e de se reconhecer no “outro”. Não se pode falar em “humanização” sem se falar em liberdade. Deverá ser dada ao aluno a liberdade para este desenvolver o seu pensamento, especialmente, ao nível criativo, flexível, aberto, completo. Só assim será possível combater a infestação da simplificação que se teima em manter nas escolas de hoje. E filosofar é pensar.

Está claro que a Escola tem de mudar alguns dos seus aspectos, pois não poderá permanecer como está por muito tempo. E se assim for, estaremos de muitas formas a negligenciar o próprio valor de educar. Não se pode educar na base daquilo que é espontâneo, que é fácil, que não exige trabalho, que não exige pesquisa, que não exige pensar. Não podemos contribuir para a criação de gerações de alunos que simplesmente não são capazes de pensar, nem sequer de escrever e muita vezes de falar. É imprescindível criarem-se programas centrados no desenvolvido das competências naturais dos alunos, que possuam um fio condutor, um objectivo comum e não um conjunto de matérias soltas que, ou por muito boa sorte ou por muito trabalho extra dos professores, conseguem ter um ou outro ponto em comum. Não é que não compita ao professor trabalhar de forma a propiciar aos alunos a melhor Educação possível, pois sem dúvida que essa é a sua maior responsabilidade. Este tem de ser capaz de estimular os seus alunos, mesmo que na maioria das vezes os programas não contribuam para tal facto. Cabe aos professores prepararem-se para tal tarefa, já que qualquer aluno se sente mais motivado a aprender e a trabalhar mais se perceber que o seu professor está confiante e devidamente preparado para desempenhar o seu papel e se, para além disso,

¹¹⁹ Lipman, *Philosophy Goes to School*, 1988, p. 4

¹²⁰ Lipman, *Philosophy Goes to School*, 1988, p. 5

o professor o estimular para aprender. Qualquer professor muito natural e facilmente sentir-se-á desmotivado ao pensar no trabalho que terá de ter para quase que imaginar, criar novas estratégias para levar os alunos a pensar. Mas não podemos deixar-nos cair no erro de condenarmos esta acção, pois a questão está em acreditarmos que de facto existe um método como este, que poderá resultar. Sem dúvida que é necessário preconizar inúmeras melhorias na Educação das nossas futuras gerações, mas enquanto membros da Escola, temos que agir. Poderá não mudar os aspectos da Educação mundial, mas se se tiver a vontade de o tentar mudar na sua escola, na sua sala de aula, pois é neste espaço que cada um de nós tem uma responsabilidade directa, então de forma muito rápida a Educação sofrerá as mudanças necessárias.

Vivemos tempos em que os valores são substituídos por tudo aquilo que se revela imediato e prazeroso. Quase faz lembrar uma espécie de sociedade hedonista, o que até aqui não seria muito grave não fosse o facto de se esquecerem valores como a verdade, a perseverança, a justiça, entre muitos outros. Urge, portanto, que coloquemos um termo a este ciclo, pois constitui um obstáculo ao progresso sustentado da Educação e ao futuro das gerações vindouras. E porque a transformação provém de nós e de uma actuação cumpridora e esforçada, não podemos aguardar que sejam os outros a remediar o mal e que coloquem um fim aos nossos lamentos.

Em suma, a FcCJ defende uma Educação com base no pensar, a qual pretende incrementar desde a mais tenra idade os utensílios do pensamento por intermédio do diálogo dentro da comunidade de investigação. Neste caso em particular, e relembando que a finalidade do estudo em questão centrou-se em saber se há ou não progresso dos alunos quanto às componentes sócio-afectivas, isto é, terá a filosofia impacto no desenvolvimento das competências sócio-afectivas, em particular com o seu relacionamento de partilha, tolerância e respeito mútuo com os outros, enquanto membros da “comunidade de investigação”, conclui-se que a resposta é afirmativa. Sem dúvida que este método contribuiu não só no aspecto específico das competências sócio-afectivas mas igualmente em todos os outros níveis mencionados ao longo deste relatório.

Desta forma, cumpre-se o legado defendido por Matthew Lipman para levar os alunos a pensar bem. O pensar bem não se destina apenas ao seu uso dentro da sala de aula mas também permitirá alcançar um melhor relacionamento com o mundo que nos

rodeia, com a nossa cultura e sociedade. Desta feita cumpre-se o objectivo, por vezes tido como utópico, da construção de uma sociedade melhor, na qual as pessoas são, por um lado, capazes de pensar bem e de forma autónoma, e por outro, viver de uma forma melhor, mais responsável, pensando em si próprios e nos outros e, por conseguinte, mais justa. Uma sociedade na qual as pessoas possam viver enquanto cidadãos autónomos, constituindo, deste modo, uma verdadeira democracia.

BIBLIOGRAFIA

Aristóteles. (2004) *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores.

Cabanas, J. M^a. Quintana. (2002). *Teoria da educação - concepção antinómica da educação*. Porto: Edições Asa.

Dewey, J. (1997). *How we think*. New York: Dover Publications,inc.

Dewey, J. (1944). *Democracy and Education*.New York: The free press.

Gamboa, Rosário. (2004). *Educação, ética e democracia - a reconstrução da modernidade em John Dewey* .Porto: Asa Editores.

Lei de Bases do sistema educativo in: www.fenprof.pt (consultada em 30 de Abril de 2010)

Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2nd. ed.). United Kingdom: Cambridge University Press.

Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom* (2^aedicao ed.). Philadelphia: Temple UniversityPress.

Loureiro, Carlos. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Edições Asa.

Morin, Edgair. (2002). *Os setes saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget

Russel, Bertrand. (2001) *Os problemas da Filosofia*. Coimbra: Almedina.

Anexos

Sexo:

Idade:

Nº



Este questionário pretende verificar os conhecimentos dos alunos do 9ºano acerca da actividade filosófica, sua utilidade, bem como a importância que estes lhe atribuem.

Os dados fornecidos servirão exclusivamente para efeitos de investigação, estando assegurada a confidencialidade dos mesmos. Para que este questionário seja válido é necessário que este seja preenchido na totalidade. Agradeço desde já a vossa colaboração.

1. Alguma vez ouviste falar em Filosofia?

Sim Não

a. Se sim, onde?

Em casa Escola Meios de comunicação social

Outros Quais? _____

2. Achas a Filosofia uma disciplina tão importante quanto as outras disciplinas?

Sim Não

3. Numa escala de 0 (nada) a 5 (muito) escreve qual a utilidade do ensino da Filosofia?

0 1 2 3 4 5

4. Para que achas que serve a Filosofia?

Para pensar Para aprender mais Para me divertir

Para nada

5. Conheces algum filósofo?

Sim Não

6. Gostavas de saber um pouco mais acerca da Filosofia?

Sim Não

Sexo:

Idade:

Nº

7. Se tivesses que definir Filosofia numa só palavra o que escreverias?

8. Atribui por ordem crescente de preferência, 0 (nada) 4 (bastante), o que consideras ser mais importante durante as aulas:

Poder expressar a minha opinião Aprender mais Estar com os meus colegas

Não fazer nada Partilhar ideias

9. Atribui por ordem crescente de preferência, 0 (nada) 4 (bastante), quais os métodos/estratégias que consideras melhor para a aprendizagem, aquisição de novos conhecimentos:

Questionando Debatendo opiniões Estar atento durante as aulas

Estudando Partilhando ideias e conhecimentos

Sexo:

Idade:

Nº

1. Gostas-te das sessões de Filosofia com Crianças e Jovens?

Sim

Não

2. Consideras estas sessões interessantes?

Sim

Não

3. Consideras estas sessões importantes?

Sim

Não

4. Atribui por ordem crescente de preferência, 0 (nada) 4 (muito), o que consideras mais importante nas sessões de Filosofia com Crianças e Jovens?

Debater opiniões

Poder expressar a minha opinião

Aprender mais

Partilhar ideias

Questionar/Questionamento

Outra

Qual? _____.

5. Na tua opinião este método facilita a apreensão de conhecimentos?

Sim

Não

6. Define, numa só palavra, as sessões de Filosofia com Crianças e Jovens nas quais participas-te.

_____.

Muito obrigada pela tua colaboração 😊

Anexo 3

Currículo Nacional de Filosofia com Crianças e Jovens Instituto de Filosofia/ UP/ FCT

Gonçalo M. Tavares

O Espelho

O senhor Valéry não era bonito. Mas também não era feio.

Há muito tempo atrás havia decidido trocar os espelhos por quadros de paisagens.

Desconhecia, pois, o seu aspecto actual.

O senhor Valéry dizia:

- É preferível assim.

E explicava:

- Se me visse bonito ficaria com medo de perder a beleza; se me visse feio ficaria com ódio às coisas belas. Assim, não tenho medo nem ódio.

E sem ser bonito nem feio, o senhor Valéry passeava pelas ruas da cidade, olhando, com atenção, para as pessoas com quem se cruzava.

Ele explicava:

- Se me sorriem percebo que estou bonito, se desviam os olhos percebo que estou feio.

Teorizando dizia ainda:

- A minha beleza é actualizada a cada instante pela cara dos outros.

Por vezes, depois de se cruzar com alguém que desviava os olhos, o senhor Valéry, percebendo, passava a mão pelo seu cabelo, penteando-se ao mesmo tempo que procurava um outro rosto dentro de si próprio, agora mais agradável.

Nível IV – 12/14

Currículo Nacional de Filosofia com Crianças e Jovens
Instituto de Filosofia/ UP/ FCT

José Saramago

Um Azul para Marte

A noite passada fiz uma viagem a Marte. Passei lá dez anos (se a noite dura nos pólos seis meses, não sei porque não hão-se caber dez anos numa noite marciana) e tomei muitas notas a respeito da vida que lá se faz. Comprometi-me a não divulgar os segredos dos marcianos, mas vou faltar à minha palavra. Sou homem, e desejo contribuir na medida das minhas pequenas forças, para o progresso da humanidade a que me orgulho de pertencer. É muito importante este ponto. E espero, se algum dia me vierem pedir contas dos meus actos, isto é, do perjúrio cometido, que os não sei quantos biliões de homens e mulheres que há na Terra tomem todos a minha defesa.

Em Marte, por exemplo, cada marciano é responsável por todos os marcianos. Não tenho bem a certeza de ter compreendido bem o que isto quer dizer, mas enquanto lá estive (e foram dez anos, repito), nunca vi um marciano encolher os ombros. (Devo esclarecer que os marcianos não têm ombros, mas o leitor está certamente a perceber a minha ideia.) Outra coisa que me agradou em Marte, é que não há guerras. Nunca houve. Não sei como se arranjam nem eles souberam explicar-mo, talvez porque eu não tenho sido capaz de lhes dizer o que é uma guerra, segundo os padrões terrestres. Mesmo quando lhes mostrei dois animais selvagens que lutavam (também os há em Marte), com grandes rugidos e dentadas, continuaram a não perceber. A todas as minhas tentativas de explicação por analogia só respondiam que animais são animais e marcianos são marcianos. Desisti. Foi a única vez que tive dúvidas a respeito da inteligência deles.

Ainda assim, o que mais me desorientou em Marte foi o não saber onde eram os campos e onde eram as cidades. Para um terrestre, digo-vos eu que é uma experiência muito desagradável. Acaba a gente por se habituar, mas leva o seu tempo. Por fim, já não me causava estranheza ver um grande hospital ou um grande museu ou uma grande universidade (os marcianos têm isto tudo, como nós) em lugares para mim inesperados. Ao princípio, quando eu pedia razões, a resposta era sempre a mesma: o hospital, a universidade, o museu, estavam ali porque ali eram precisos. Tantas vezes me deram esta resposta que achei melhor aceitar com naturalidade, por exemplo, a existência de uma escola, com dez professores marcianos, num sítio onde só havia uma criança, também marciana, está claro. Não pude calar, em todo o caso, que me parecia desperdício dez professores para um aluno. Mas nem mesmo então fiquei a ganhar; responderam-me que cada professor ensinava uma matéria diferente, e portanto...

Anexo 4

Em Marte gostaram muito de saber que há na Terra sete cores fundamentais de que se podem tirar milhares de tonalidades. Lá só há duas, o branco e o preto (com todas as gradações intermédias), e eles sempre suspeitaram que haveria mais. Garantiram-me que era a única coisa que lhes faltava para serem completamente felizes. E embora me tivessem feito jurar que não falaria do que por lá vi, desconfio bem que estarão dispostos a trocar todos os segredos e Marte pelo processo de obter um azul.

Quando saí de Marte ninguém veio acompanhar-me à porta. Acho que no fundo não nos dão grande atenção. Vêem-nos de noite o planeta, mas estão muito ocupados com os seus próprios assuntos. Disseram-me que só começarão a pensar em viagens espaciais depois de conhecerem todas as cores. É estranho, não é? Por mim, nesta altura, estou hesitante. Posso levar-lhes um bocado de azul (nesga de céu ou toalha de mar), mas depois? Eles virão certamente por aí abaixo, e eu tenho a impressão de que não vão gostar...

José Saramago, *Deste Mundo e do Outro*, Arcádia, Lisboa, 1971