



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Artes e Letras

**O QUE É A
FILOSOFIA PARA CRIANÇAS:
PROGRAMA DE
MATTHEW LIPMAN**

Carlos Manuel dos Santos Jacinto Dinis

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Filosofia-Ética e Política
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor José António Domingues

Covilhã, Outubro de 2011

Dedicatória

À minha mulher e aos meus dois filhos,

Transmissores de inesgotáveis, e colossais, forças.

Verdadeiras estrelas que iluminam a minha vida e os meus débeis passos

Das densas neblinas, que cobrem os caminhos, da existência.

Agradecimentos

Uma palavra de especial agradecimento ao Professor Doutor José António Domingues pelas críticas, sugestões e correcções, que muito contribuíram para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido, bem como a preciosa colaboração na procura de referências para a realização do trabalho.

Resumo

Este trabalho pesquisa o pensamento teórico existente no programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. Procura apresentar os conceitos fulcrais do programa de Lipman. Primeiro examinamos e pesquisamos o programa de Lipman para entendermos quais as fontes que alicerçam todo esse projecto. Para entendermos de forma clara quais as raízes e quais as influências que moldaram o pensamento de Lipman.

Na segunda parte analisamos os pressupostos teóricos e metodológicos do programa de Filosofia para Crianças suscitando os elementos constitutivos da sua estruturação, da sua legitimidade e do porquê de Lipman ter escolhido a filosofia como agente principal de uma educação para pensar. Investigamos os fundamentos da filosofia para crianças, procuramos realizar uma dissecagem anatómica dos mais relevantes conceitos do programa. Indagamos, através dessa pesquisa, uma melhor compreensão dos conceitos chave do projecto: o Papel da Narrativa como elemento fulcral para captar a criança e introduzi-la dentro de um contexto filosófico, a Comunidade de Investigação como agente dinamizador educativo, os Diálogos Filosóficos, o Pensamento de Ordem Superior e o Papel da Filosofia na Educação Moral, Cidadania e Democracia.

Palavras-chave

Filosofia. Educação com crianças. Narrativa. Pensamento Superior. Ética. Comunidade de Investigação.

Abstract

This work investigates the theoretical thought that is present in the Philosophy's program for Children by Matthew Lipman. It tries to present the fundamental concepts of Lipman's program. First we examine and investigate Lipman's program to understand which sources are the base for that project in order to understand clearly which roots and which influences moulded Lipman's thought.

In the second part we analyse the theoretical and methodological presuppositions of the Philosophy's program for Children by reminding the constitutive elements of its structuring, of its legitimacy and of the reason why Lipman had chosen philosophy as the principal agent of an education to think. We investigate the foundations of the philosophy for children, we try to carry out an anatomical dissection of the most relevant concepts of the program. We question the key concepts of the project: the Narrative's Role, the Investigation Community, the Philosophical Dialogues, the Thoughts of Superior Order, the Philosophy's Role in Moral Education, Citizenship and Democracy.

Keyword

Philosophy. Education with children. Narrative. Superior Thought. Ethics. Investigation Community.

Índice

Introdução-----	1
PRIMEIRA PARTE	
1.1. A Filosofia para crianças e a Filosofia da Educação-----	7
1.2. Postulados do Construtivismo-----	9
1.3. John Dewey em Matthew Lipman-----	11
SEGUNDA PARTE	
2.1. O que é a Filosofia para Crianças: programa de Matthew Lipman-----	15
2.2. O por quê da Filosofia-----	16
2.3. Filosofia na Infância?-----	20
2.4. O papel da Narrativa-----	22
2.4.1. Análise de um dos textos de Lipman: Pimpa-----	27
2.5. Comunidade de Investigação-----	31
2.5.1. O questionamento-----	33
2.5.2. O Diálogo-----	34
2.5.3. Transformação da Turma em Comunidade de Investigação-----	36
2.6. O Pensamento de Ordem Superior-----	38
2.7. O Pensamento Crítico-----	40
2.8. O Pensamento Criativo-----	44
2.9. O Pensamento de Cuidado-----	46
2.10. Esquematização do pensamento de Ordem Superior-----	48
2.11. Educação para a Cidadania-----	52
2.12. A Democracia e a Filosofia para Crianças-----	55
2.13. A Educação e a Filosofia para Crianças-----	59
REFLEXÃO FINAL-----	63
BIBLIOGRAFIA-----	66

Lista de Figuras

Figura nº1-----	41
Figura nº2-----	64
Figura nº3-----	65
Figura nº4-----	66
Figura nº5-----	67
Figura nº6-----	68

Lista de Acrónimos

- OBRAS DE MATTHEW LIPMAN

AEP - *A Filosofia vai à escola (Philosophy Goes to School)*

FEA - *À l'école de la pensée (Thinking in Education)*

FVA - *La Filosofia en el aula (Philosophy in the Classroom)*

Quando você perceber que, para produzir, precisa obter a autorização de quem não produz nada; quando comprovar que o dinheiro flui para quem negocia não com bens, mas com favores; quando perceber que muitos ficam ricos pelo suborno e por influência, mais do que pelo trabalho, e que as leis não nos protegem deles, mas, pelo contrário são eles que estão protegidos de você; quando perceber que a corrupção é recompensada, e a honestidade converte-se em auto-sacrifício; então poderá afirmar, sem temor de errar, que a sua sociedade está condenada.

Ayn Rand (1905-1982)

Introdução

A filosofia sempre deteve algo de desassossegador, mesmo quando com o passar dos anos parece que nada pode perturbar o letárgico sono racional dentro do qual mergulha, por vezes, profundamente. A filosofia, felizmente, não é estática, por vezes é um motor algo pesado e lento, mas sempre dinâmico, por vez parece estagnar, mas é uma pura ilusão de óptica. Matthew Lipman¹ encarrega-se, com a filosofia para crianças, de sacudir o pó letárgico que cobre a mente de inúmeros filósofos e intelectuais. A esse propósito Lipman traz uma saudável ruptura, que podemos chamar cinética - a reconstrução dos fundamentos filosóficos induzida pela filosofia para crianças, desaloja a filosofia e os filósofos das suas torres de marfim e alarga-a à parte prática da vida. Verdadeira cisão paradigmática, a filosofia desce à terra e rompe com a aprendizagem tradicional pura e simples, transformando-a, chamando para si um papel socialmente activo e significativo.

O desbravar de novos caminhos é sempre difícil e árduo, os pioneiros sofrem sempre a incompreensão das sociedades. O novo cria sempre resistência e medo, ele agita os nossos alicerces profundamente enraizados e na sua generalidade os homens acomodados não gostam de novos paradigmas. A Filosofia para crianças² cria, desde logo, uma forte resistência por parte dos académicos e pedagogos. Essa junção, da filosofia com as crianças, parece deixar as pessoas perplexas, como se esses dois componentes possuíssem semelhanças análogas ao da água e do azeite que se repelem mutuamente. Mas por outro lado o programa de filosofia para crianças de Lipman tem conseguido um saudável contágio epidémico, no início com epicentro nos Estados Unidos e depois, num ritmo acelerado, um pouco por todo o mundo.

¹ Matthew Lipman (1922-2010) é reconhecido como o fundador da Filosofia para Crianças. Sua decisão de trazer a filosofia para os jovens veio de sua experiência como professor na Columbia University, onde ele testemunhou habilidades de raciocínio subdesenvolvidos nos seus alunos. Seu interesse foca-se particularmente no desenvolvimento das competências do raciocínio, ensinando lógica. A crença de que as crianças possuem a capacidade de pensar abstractamente desde a mais tenra idade, levou-o à convicção de que trazer a lógica para a educação das crianças mais cedo iria ajudá-las a melhorar a suas habilidades de raciocínio.

² FpC

O programa de Lipman produz uma mudança radical na forma como ele aborda a filosofia: trata-se, em primeiro lugar, de fazer filosofia com crianças, mais do que ensiná-la. Neste ponto há uma recuperação criativa da forma como Sócrates e outros a patentearam no passado, mas com uma diferença substancial aqui, a filosofia é praticada com crianças. A FpC inicia as crianças no mundo da filosofia, e trata-se bem de uma iniciação, a partir dos quatro anos. Claro, e desde logo, não se trata de ensinar Hegel ou Descartes às crianças mal elas acabem de aprender a andar, isso seria destruir ou adulterar a filosofia. Nesta perspectiva a FpC muito longe de querer adulterar a filosofia, a filosofia guarda muito bem a sua integridade, mesmo tendo de reformular os seus conteúdos e a tornar mais acessível aos mais novos. Aliás, essa atracção entre filosofia e crianças é de certa forma natural. As crianças desde a sua mais tenra idade, quando já possuem um certo domínio da linguagem, manifestam uma enorme curiosidade por saber, e não se cansam de interrogar infinitamente os pais ou conhecidos para colmatarem a sua desenfreada demanda pelo desconhecido. Essa atitude faz, queremos nós, deles uns pequenos filósofos.

Esta nova abordagem pela filosofia acaba por dar a FpC uma importância capital dentro do quadro educativo, promulgando em si uma tendência especial para romper com a educação para instruir e contribuir essencialmente para uma educação para pensar. A sociedade necessita, e cada vez mais, de pessoas que amem o saber e, ao mesmo tempo, que saibam pensar, antes de mais pela cada vez maior complexidade do nosso mundo e, não menos importante, por incorporar na sociedade cidadãos que saibam pensar por elas próprios e não pelas cabeças dos políticos e corporações. Para se poder criar uma sociedade regida pelo pensar e, para isso não existem golpes de magia, ter adultos bem cientes das suas responsabilidades só educando as crianças desde a sua mais tenra idade é que se poderá chegar a tal objectivo. Não se transforma uma criança falha em reflexão num adulto racionalmente maduro através de um simples passo de dança, isso requer um trabalho preparatório prolongado que quando mais cedo se iniciar mais hipóteses de sucesso terá.

De facto, existem cada vez mais crianças envolvidas dentro do projecto de Matthew Lipman, a cada vez mais filósofos interessados em aplicá-lo na prática, procurando dar uma nova solução, mais coerente, mais apropriada, a esse problema que não cessa de surgir na história da humanidade: o da educação dos mais novos. A prática da FpC ainda só agora iniciou o seu longo caminho: “ mas ela já nos permite de entrever como as soluções que ela traz aos problemas da educação têm as suas raízes no que caracteriza fundamentalmente o ser humano: a capacidade de se construir³. Apesar da sua tenra idade, a FpC já se espalhou pelos quatro cantos do mundo. As sementes de Lipman florescem em inúmeras partes do globo. O projecto lança âncora, sobretudo, a partir do ano de 1974, depois da criação por Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp⁴ do Institute for the Advancement of Philosophy for Children

³ UNESCO, *La Philosophie une École de la Liberté. Enseignement de la philosophie e apprendissage du philosopher:État des lieux et regards pour l'avenir*, Paris, Unesco, 2007, Capitulo 1, p.3.

⁴

(IAPC)⁵, Sedeado em Montclair State University, contribui fortemente para o seu desenvolvimento. A influência desse instituto ilumina e divulga a FpC através de centros espalhados pelo mundo inteiro, núcleos esses que estão ligados ao IAPC, mas que possuem uma autonomia que lhes permite criar os seus próprios conteúdos e actividades pedagógicas, as quais devem ser fundamentadas sobre os pressupostos filosóficos e pedagógicos do IAPC⁶. Além do IAPC existe outro instituto de referência que dá pelo nome de Internacional Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC)⁷, fundado na Dinamarca em 1985 e consiste numa rede de filósofos que procuram divulgar a nível internacional o trabalho de Lipman e Ann M. Sharp. Ao nível do continente europeu é de realçar a existência de duas redes de divulgação da FpC que são o Comenius MENOM Developing Dialogue through Philosophical Inquiry⁸ que se apoia essencialmente no modelo da “comunidade de investigação” proposto por Lipman, e a fundação SOPHIA (European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children)⁹ rede europeia para a divulgação da FpC. Para além dessas duas redes europeias existem outras duas redes significativas que são, a North Atlantic Association for Communities of Inquiry (NAACI)¹⁰, a qual engloba países como o Canadá, Estados Unidos e México, e a Federation of Australasian Philosophy in schools Associations (FAPSA)¹¹, que trabalha em associação com alguns países da Ásia que adoptaram a FpC ou um das suas variantes. É de salientar, já dentro de uma escala muito menor, a existência de inúmeras associações nacionais que divulgam a FpC dentro dos seus respectivos países. São elas que localmente dinamizam a FpC nas escolas e centros aplicando a teoria à prática.

No espaço europeu é de destacar o desenvolvimento que tem sido sujeita a FpC em França e Noruega. Em França existe um forte encorajamento oficial para a prática da FpC na primária, mas esse forte apoio é estruturado dentro do sistema educativo já existente, o que acaba por favorecer as suas pretensões e orientações. Esse encorajamento é real mas esbarra contra vontade de institucionalização dentro do sistema educativo. A França possui uma grande variedade de orientações para a prática da Filosofia para crianças. Além do método de Lipman, existem várias outras correntes, entre as quais podemos destacar: a corrente

⁵ <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc>

⁶ UNESCO, *op.cit.*, p.

⁷ www.icpic.org

⁸ <http://menom.eu.org>

⁹ <http://sophia.eu.org>

¹⁰ www.viterbo.edu/perspgs/faculty/RMorehouse/NAACIWebpage.htm

¹¹ www.fapsa.org.au

chamada de democrática¹², corrente de Jacques Lévine¹³ e o método socrático de Oscar Brenifier¹⁴.

Na Noruega existe desde 2005, através de uma iniciativa governamental, um largo projecto de FpC que engloba 15 escolas e 43 professores de nível primário. Projecto esse que pressupõe uma vontade política e estatal para o desenvolvimento oficial. Fora da Europa a Austrália é uma referência em relação à FpC, é o país do mundo que mais longe foi no desenvolvimento dessa matéria. Incorporou, após acesas discussões e uma certa resistência, dentro do seu sistema educativo a Filosofia para Crianças, a qual é praticada ao longo de todo o percurso primário. É de destacar, também, toda a dinâmica que a FpC tem no Brasil, um país que acolheu o projecto de braços abertos através da criação no ano de 1989, em São Paulo, no Centro Brasileiro de FpC, o centro formou, milhares de professores firmados pelo programa de Lipman antes de proceder a expansão dessa experiência em todo o país¹⁵. Nos Estados-Unidos foram postas em prática várias experiências em escolas primárias. No Canadá o programa mais expressivo é o de Lipman e é de realçar a formação à distância de FpC realizada pela Universidade Laval¹⁶, no Québec, formação que utiliza de forma inteligente todas as novas tecnologias para a realização desse curso. Em Portugal¹⁷ a FpC é sobretudo leccionada nos colégios privados e centros que a divulgam e fornecem formação aos professores nessa área é de destacar o Centro Português de Filosofia para Crianças que desenvolve uma grande actividade a par do centro Ménon e a Associação Além de Nós. E para finalizar esse pequeno percurso pelo mundo, acerca das actividades da FpC, não poderíamos deixar de salientar que desde de 1998 a UNESCO divulga e potencializa o Programa de FpC em diversos países

É esse novo papel dado à filosofia, centrado não numa educação para instruir - simples repetição e transmissão histórico-cultural de factos baseados na memorização e mecanização de conceitos -, mas numa educação para pensar, que esse trabalho se ajusta. Descortinar e analisar os conceitos da FpC, explicar as ideias teóricas de bases do programa filosófico, elaborado pelo seu fundador, é o grande objectivo deste trabalho.

O texto divide-se em duas partes distintas que apresentarão os conceitos fulcrais do programa de Lipman. A primeira parte procurará introduzir, paulatinamente, o leitor dentro

¹² UNESCO, *op.cit.*, p.34: «A corrente dita “democrática-filosófica”, do autor Micel Tozzi, está próxima dos objectivos perseguidos por Lipman, propõe um dispositivo democrático estruturado, repartindo funções precisas entre alunos, exigências intelectuais de foro filosófico (problematização, conceptualização, e argumentação). Essa inovação sobre o terreno é acompanhada pela formação e investigação e enrique-se pela articulação entre o debate de interpretação de um texto e pelo debate filosófico.

¹³ *Idem, Ibidem*: «Jaques Lévine, psicólogo e psicanalista, desenvolveu em 1996 um protocolo de prática e de investigação agregando crianças com uma faixa etária compreendidas entre os 3 e 16 anos.

¹⁴ *Idem, Ibidem*: «Oscar Brenifier, fundador do instituto de filosofia prática, utiliza o método socrático com uma forte orientação de grupo em vista de uma reflexão progressiva e lógica, alicerçado com perguntas, reformulações e objecções».

¹⁵ *Idem*, p.39: «Ao nível das escolas públicas e privadas, podemos afirmar que mais de 10.000 professores e 100.000 alunos conhecem ou conheceram experiências ligadas à FpC».

¹⁶ www.fp.ulaval.ca/philoenfant

¹⁷ É importante destacar o trabalho pioneiro, realizado em Portugal, por Ana Maria Vieira, Maria Rego e Zaza Carneiro de Moura.

do universo da FpC, importante passo para entender de forma clara quais as suas raízes e as influências que moldaram o pensamento de Lipman. A segunda parte apresentará, numa primeira fase, o porquê de Lipman ter escolhido a filosofia como agente principal de uma educação para pensar. Esse trecho concentrar-se-á sobre os fundamentos da filosofia para crianças, procederá a uma dissecagem anatómica dos mais relevantes conceitos do programa de Lipman. Torna-se necessário ainda uma viagem através do papel da narrativa, da comunidade de investigação, dos diálogos filosóficos, dos pensamentos de ordem superior, o papel da filosofia na educação moral ente outros. Nessa fracção analisaremos os pilares do programa, podemos referir que essa segunda tocará o âmago do nosso estudo, a essência do modelo programático de Lipman.

As principais referências da elaboração deste trabalho sobre os conceitos de Lipman, assentam, particularmente, sobre os textos *Philosophy Goes to School*¹⁸ e *Philosophy in the Classroom*¹⁹. Essas duas obras, juntas com *Thinking in Education*²⁰, publicada pela primeira vez em 1991, formam o núcleo central da produção teórica de Lipman; os textos posteriores²¹ reforçam e complementam estas três obras, nas quais Lipman, em relação às questões mais importantes preservou intactos os seus pontos de vista iniciais.

¹⁸ Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple U. Press, 1988.

¹⁹ Matthew Lipman et al, *Philosophy in the Classroom*, 1ª edition, N.J.: IAPC, 1977.

²⁰ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, New York, Cambridge University Press, 1991.

²¹ Matthew Lipman, *Harry Stottlemeier's Discovery*, New Jersey: IAPC, 1974; *Lisa*, N.J.: IAPC, 1976, *Suki*, N.J.: IAPC, 1978; *Mark*, N.J.: IAPC, 1980; *Pixie*, N.J.: IAPC, 1981; *Kio and Gus*, N.J.: IAPC, 1982; *Elfie*, N.J.: IAPC, 1987; *Harry Prime*, N.J.: IAPC, 1987; *Natasha: Vygotskian Dialogues*, New York, Teachers College Press, 1996; New Jersey, IAPC, 1996; *Writing: how and Why*(instructional manual to accompany *Suki*, N.J.: IAPC,; *Social Inquiry* (instructional manual to accompany *Mark*, N.J.: IAPC, 1980; *Deciding What to Do* (instructional manual to *Nous*), N.J.: IAPC, 1996.

I PARTE

1.1. A Filosofia para Crianças e a Filosofia da Educação

Estudar o programa de Lipman equivale para Claudine Leleux estudar a filosofia da educação pragmática e as teses epistemológicas construtivistas²². Juarez Gomes Sofiste reforça e amplia essa posição, inferindo: «Matthew Lipman, herdeiro da tradição pragmática, é influenciado principalmente por John Dewey, tanto na concepção política e, conseqüentemente, em relação aos fins da educação (*Democracy and Education*), quanto na formulação do programa de filosofia para crianças/educação para o pensar²³». Irene de Puig, directora do grupo IREF²⁴ de Barcelona assinala aspectos relevantes, incluído os da dimensão estética, da obra de Dewey que tiveram continuidade dentro da proposta educativa de Lipman entre as quais: entendendo a educação como uma experiência não segmentada em disciplinas; partindo de um pensamento integrado, tratar da subjectividade do criador, mas também da objectividade no produto; entender que a receptividade não é passividade²⁵.

Para enquadrarmos e compreendermos o programa de Lipman esboçaremos sinteticamente um quadro das mais importantes correntes que tendem a definir a pedagogia

²² Claudine Leleux, *La Philosophie pour Enfants: Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Bruxelles, De Boeck, 2008, p.27.

²³ Juarez Gomes Sofiste, «Freire e Lipman: possibilidades e limites de uma aproximação», *Revista Ética e Filosofia Política*, nº12, Vol 1, Abril 2010, p.76.

²⁴ Projecto educativo de filosofia para crianças

²⁵ Félix Garcia Moriyón *et al.*, *Matthew Lipman: Filosofía y Educación*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2002, p.179-180.

desse programa: o humanismo, a pedagogia behaviorista e a pedagogia pragmática/construtivista²⁶.

O humanismo valoriza, essencialmente, o desenvolvimento da pessoa, integrando em si a transmissão e a reflexão. A uma abordagem humana da educação, ajuda os indivíduos a acreditarem em si e no seu potencial, que incentiva a compaixão e a compreensão, promove o auto-respeito e o respeito pelos outros. Os contextos leccionados não são vistos como um fim em si mesmo, mas antes como um meio através dos quais a escola procura desenvolver pessoas equilibradas e integrá-las²⁷.

Estimula a assimilação de valores, com o desenvolvimento de um juízo sólido e de um carácter nobre. Ao centrar-se sobre o desenvolvimento pessoal fortalece a experiência pessoal dos alunos dando-lhes capacidades e oportunidades de traçarem os seus próprios projecto de vida.

O Behaviorismo privilegia a abordagem de competências e conhecimentos básicos através de aulas altamente estruturadas e basicamente orientados para metas e objectivos definidos com rigor. Este modelo requer ambientes de aprendizagem altamente estruturados e o uso pelo professor de uma planificação e de uma avaliação muito rigorosas²⁸. Esse modelo inspira-se fortemente em sólidos conhecimentos produzidos pelas investigações psicológicas de influência comportamentalista.

As ideias principais que orientam esse modelo baseiam-se no paradigma do estímulo-resposta-esforço. À medida que o aluno vai mostrando mestria na realização das tarefas simples, são-lhe exigidas tarefas cada vez mais complexas. O objectivo é dotar o aluno de um repertório de respostas cada vez mais adequadas aos objectivos de instrução definidos previamente com rigor. Como é óbvio, o resultado pretendido não surge logo de início, em muitos casos, e só se atinge no decurso de um processo, mais ou menos longo, de modelação de comportamento²⁹. Dentro desse modelo o professor é a figura central que tem como objectivo pedagógico transmitir o máximo de informação dentro de um reduzido espaço de tempo. A reflexão dos alunos é pouco estimulada e o mesmo pode-se referir ao desenvolvimento do pensamento crítico, parecendo capacitar principalmente nos alunos capacidades cognitivas simples, memorização e compreensão³⁰.

O pragmatismo/construtivismo alicerça-se sobre os fundamentos da filosofia da educação pragmática e concebe o conhecimento e o seu desenvolvimento como um processo social integrando os conceitos de sociedade e indivíduo. O indivíduo somente passa a ter um papel significativo quando se funde e torna-se uma parte intrínseca da sociedade, caso contrário, o seu papel não terá grande significado se estiver separado, longe da participação

²⁶ C. Leleux, *op.cit.*, p.27.

²⁷ C. Leleux, *op.cit.*, p.28.

²⁸ Ramiro Marques, *História concisa da pedagogia*, Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 2001, p.187.

²⁹ Ramiro Marques, *op.cit.*, p.188.

³⁰ C. Leleux, *op.cit.*, p.27,28.

dos outros membros individuais. Basicamente o pragmatismo pensa a educação de uma maneira que está centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico.

A educação pragmática considera os alunos como “sujeitos”, pessoas ancoradas nas suas sociedades e fazendo provas de consciência pessoais e sociais. O pragmatismo e o construtivismo sustentam que a educação deve servir para o melhoramento social³¹

Se a escola forma sujeitos activos que detêm o poder de construir os seus sistemas de interpretação e as suas representações do mundo, esses últimos vão criar, em retorno, as condições favoráveis à cooperação, à emancipação e a democratização³².

O pensamento crítico é visto como uma praxis, é que ela estabelece uma relação entre a reflexão e a acção³³. A sua aprendizagem é um processo que visa o desenvolvimento de uma consciência crítica, a qual é susceptível de levar à emancipação e a autonomia da pessoa e comunidade³⁴. O objectivo dessa aprendizagem é o melhoramento da experiência individual e social, a qual advêm através do conhecimento construído pelos alunos (mais do que o transmitido pelo professor³⁵).

1.2. Postulados do Construtivismo

É importante, antes de mais, mencionar que as teorias com carácter construtivistas não revelam uma pedagogia, mas sim uma epistemologia, isto é, elas tentam explicar o que conhecemos e como conhecemos³⁶. Dessa forma o construtivismo propõe princípios epistemológicos que são aplicados nas áreas da educação.

Em relação aos postulados do construtivismo encontram-se três deles, que foram também revelados, nas obras de filosofia da educação pragmática de John Dewey e que se encontram novamente de forma explícita nas obras de Matthew Lipman³⁷.

O primeiro postulado refere-se ao carácter construtivo do conhecimento. Aprender algo e entende-lo bem, significa saber que além da informação que se dispõe, há, ou pode haver, outra informação que se refere ao mesmo objecto. O saber não é uma realidade objectiva, predeterminada exteriormente ao sujeito, mas uma construção do sujeito à busca de conhecimento³⁸.

A educação deve ser criada como uma ferramenta que os adultos proporcionam aos jovens humanos, para que aprendam a usar utensílios de criação de significados e aprendam,

³¹ C. Leleux, *op.cit.*, p.29.

³² J. Dewey, *Experience and education*, 1938/1963, New York, Macmillan Publishing.

³³ C. Leleux, *op.cit.*, p.29.

³⁴ P. Freire, *Pedagogy of the oppressed*, 1970, New York, Herder and Herder.

³⁵ C. Leleux, *op.cit.*, p.29.

³⁶ Ver, entre outros: N. BEDNARZ, C. GARNIER, *Construction des savoirs. Obstacles et conflits*, 1989, Montréal, Agence d'Arc; E. von GLASERSFELD, «Reconstructing the concept of Knowledge», *Archives de psychologie*, 1985, p.91-101.

³⁷ Essencialmente: M. LIPMAN, A.M. SHARP, F.S. OSCANYAN, *La filosofia en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2002.

³⁸ J. Dewey, *op.cit.*

desse modo a elaborar a sua própria realidade. Aprender a construir significados, a partir das ferramentas culturais que contêm o conhecimento anterior, é a via para construir novas realidades e, portanto, novas ferramentas para mudar o mundo³⁹.

Dito de outra forma a realidade só existe e depende do sujeito; ela deve ser construída e não descoberta; ela põe o sujeito numa posição de investigação activa em vez de receptor passivo⁴⁰. Esse postulado implica da parte do aluno uma grande responsabilidade, um forte desenvolvimento de si próprio e da sua auto-estima e, também, da sua vontade para mergulhar na investigação do conhecimento colectivo.

O segundo postulado interfere sobre o carácter viável dos conhecimentos, confronta a noção de verdade, segundo os pragmáticos e construtivistas, a verdade nunca é definitiva, é um processo aberto que nunca é atingido porque ele é relativo as normas momentâneas e aos critérios estabelecidos temporariamente por um grupo, sociedade ou cultura⁴¹. Aprender e assimilar algo, significa saber e entender que além da informação que se dispõe, existe, ou possivelmente poderão existir outras informações que se referem ao mesmo objecto, informando-nos da existência de outras visões acerca do mesmo objecto. Desse modo existe a noção que o conhecimento implica um certo relativismo, que a aceitação de certas regras do jogo, no marco da sociedade e cultura, fazem da informação um instrumento de verdadeiro conhecimento⁴².

O aluno tornar-se o verdadeiro protagonista do processo educativo porque vai muito além do ser passivo que simplesmente recebe informação. É no aprender a relativizar, a criticar as próprias ideias que constrói o próprio conhecimento.

O terceiro postulado assenta sobre o carácter social do processo de produção de conhecimentos - o que nos conduz ao sócio-construtivismo de Vygotski⁴³ que postula que as pessoas constroem os seus conhecimentos graças a linguagem e interacção social⁴⁴.

Mead⁴⁵ explica que os desenvolvimentos sociocognitivos se desenvolvem a partir da estimulação das habilidades de pensamentos complexos, os quais se vão desenvolvendo através das interacções e do desenvolvimento do sujeito com o seu meio ambiente.

Essa interacção é fulcral para a aquisição de conhecimentos e condiciona, no sentido positivo, o sujeito a explorar e a auto-programar-se na busca conjunta com os seus colegas. Porque é através do conflito de ideias com os sujeitos que o rodeiam que a práxis educativa se desenvolve. As várias divergências levam o sujeito a questionar-se, a duvidar, a criticar as alternativas sugeridas por outros alunos e por esse processo encontrar soluções suportada pela sua própria experiencia.

³⁹ Ortega, Rosário, *Psicología y educación: la necesidad de un paradigma*, Cultuta y Educación, 2000, 19:101-115.

⁴⁰ C. Leleux, *op.cit.*, p.30.

⁴¹ C. Leleux, *op.cit.*, P.30.

⁴² Ortega, Rosário, *op.cit.*

⁴³ L. Vygotski, *Pensée et language*, Paris, Éditions sociales, 1985.

⁴⁴ C. Leleux, *op.cit.*

⁴⁵ G.H. Mead, *Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviorist*, 1934/1972, The University of Chicago Press, Chicago.

Depois de analisar as várias correntes de pensamento que moldaram a filosofia educativa de Lipman podemos desde já adiantar que a sua principal influência é sem dúvida a filosofia pragmática e mais precisamente o pragmatismo de Dewey.

Os elementos chave da filosofia para crianças corroboram essa afirmação, por exemplo: o lugar chave que os pragmáticos delegam à experiência encontra-se facilmente dentro do programa de Lipman: a utilização das narrativas filosóficas, como trampolim para aceder a reflexão filosófica é uma boa ilustração desse princípio. Na segunda etapa da metodologia do programa de Lipman, a recolha de perguntas, faz igualmente ressaír uma outra dimensão da educação pragmática, a saber a importância da dúvida dentro de todo o processo. Aqui é facilmente reconhecido a influência de Charles Peirce⁴⁶. A terceira etapa, a da discussão filosófica, representa o lugar aonde o pragmatismo se manifesta mais intensamente. É durante a etapa de formação da comunidade de investigação, fase da eclosão dos valores democráticos, a qual marca a adesão ao pluralismo e a refutação do dogmatismo. Dentro dessa linha de pensamento a compreensão ganha a memorização e, paralelamente, a investigação do sentido torna-se mais importante que a aquisição da verdade⁴⁷.

1.3. John Dewey em Matthew Lipman

Isaac Newton costumava dizer: «se eu vi mais longe, foi por estar de pé sobre ombros de gigantes». Sem o legado deixado pelos que contribuíram para a edificação do saber humano, seria bem difícil à humanidade atingir sempre novos e mais altos voos. O programa de FpC Lipman sofreu a influência de vários autores para depois com as ideias, criatividade e perícia do nosso autor, elaborar um refinado programa de filosofia dirigido para as crianças.

O esqueleto teórico do programa de Lipman é cimentado principalmente pelos trabalhos de J. Dewey, Resnick⁴⁸, H. Mead⁴⁹, Vygotsky, J. Piaget⁵⁰ e J. Bruner⁵¹. Mas foi, sem dúvida, Dewey que maior influência exerceu sobre Matthew Lipman.

⁴⁶ Charles Peirce (1839-1914) foi o fundador do Pragmatismo e da ciência dos signos, a Semiótica.

⁴⁷ Marie-France Daniel, *La philosophie et les enfants*, Bruxelles, De Boeck & Belin, 1997, p.32.

⁴⁸ Noémia Rola, *op.cit.*, p.31: «Com Resnick notou (1991), uma democracia não pode funcionar se das suas escolas saem massas de estudantes que são muito pobremente capazes de formar conceitos, utilizar critérios, apresentar razões ou fazer juízos».

⁴⁹ Noémia Rola, *op.cit.*, p.27: «Os estudos de Lipman sobre Mead reforçaram a ideia que os interesses sociais e comunitários da criança podem ser utilizados ao serviço da educação da mesma criança».

⁵⁰ Noémia Rola, *op.cit.*, p.28: «Na década de 50, Lipman percebia a importância de algumas das ênfases por Jean Piaget à cooperação, à reciprocidade e à teoria dos estádios. Ao mesmo tempo, descobria como alguns dos temas aprofundados por Vygotsky, ora corroboravam ora infirmavam as suas teses. Sintomática foi a discórdia de Vygotsky com Piaget, ao considerar que a criança muito pequenina, não obstante estar sempre mergulhada no concreto, na experiência perceptual, possuía um activo interesse em ideias e uma necessidade de abstracto, de pensamento conceptual».

⁵¹ *Idem*, p.28: «Apoiado na tese do “currículo em espiral” de Bruner – que nenhum conteúdo pode ser ensinado integralmente em nenhuma idade escolar – Lipman esforçou-se em imaginar um meio de ajudar as crianças do ensino básico, a raciocinar. Estava decidido que elas precisariam de um texto para ler e sobre o qual reflectir, mas também que esse texto tivesse a forma de história.

As semelhanças entre a filosofia educativa de Lipman e a de Dewey parecem, a-priori, serem numerosas. De facto, não só são numerosas, como os parentescos das duas filosofias ligam-se essencialmente através de valores semelhantes, princípios e objectivos. Observa-se, tanto em Lipman como em Dewey, que o processo de pensamento representa um meio para atingir a compreensão da pessoa e para resolver os problemas fundamentais. A abordagem educativa, de Lipman como a de Dewey, é inteiramente alicerçada sobre as crianças; as experiências pessoais desses últimos assim como os seus próprios interesses são as bases das discussões filosóficas que têm lugar durante as aulas. Finalmente, à semelhança do pragmatismo de Dewey, o desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia individual são dois aspectos que constituem a abordagem ética de Lipman, com o objectivo de formar indivíduos completos e cidadãos activos no seio de uma sociedade democrática⁵².

John Dewey, através da sua visão de educação, quis ir além das propostas pedagógicas das obras dos teóricos da escola nova e tentou desenvolver os fundamentos de uma educação democrática e experimental, onde a aprendizagem se fazia recorrendo ao trabalho de projecto, ao inquérito social, ao trabalho de campo e a aprendizagem cooperativa⁵³.

O método pedagógico de Dewey baseia-se na educação da habilidade individual, da iniciativa e do espírito de empreendimento em detrimento da aquisição de conhecimento científico. As ideias só têm importância desde que sirvam de instrumento para a resolução de problemas reais. A pedagogia de Dewey insere-se dentro do conceito de educação progressiva, tendo como um dos seus principais objectivos educar a criança como um todo, isto é, fisicamente, emocionalmente e mentalmente. O princípio é que os alunos aprendam melhor realizando tarefas associadas aos conteúdos ensinados. Actividades manuais e criativas ganham grande destaque e as crianças passam a ser estimuladas a experimentar e a pensar por si mesmas, promovendo a autonomia intelectual. Dentro desse método a democracia ganha um grande peso, por ser a ordem política que permite o melhor desenvolvimento dos alunos. Dewey defendia a democracia não só no campo institucional mas também no interior das escolas.

O modelo pedagógico elaborado por Dewey está fundado sobre vários princípios. Um dos princípios centrais é o princípio da actividade. Esse princípio origina-se do conceito de que o verdadeiro conhecimento é fruto da experiência, a actividade dos alunos é fundamental para todo o processo de aprendizagem, assim a actividade é o verdadeiro motor da aprendizagem. Outro princípio importante é o da utilidade. Não vale a pena desperdiçar tempo com matérias e currículos que não possam proporcionar uma aprendizagem útil as crianças. Um terceiro princípio é o da união dos meios e dos fins. Toda a aprendizagem realizada pelos alunos deve ter com fim, e de forma categórica, a resolução de problemas reais da vida. Em Dewey a escola é vista como um microcosmos, em que o princípio

⁵² Marie F. Daniel, *op.cit.*, p.47.

⁵³ Ramiro, Marques, *op.cit.*, p.162.

democrático gere e governa o seu pequeno mundo, em que todos participam nas decisões. O princípio científico surge como a componente que finaliza o círculo educativo. Não admira, por isso, que Dewey valorizasse tanto a pesquisa científica na sala de aulas. De início os alunos fundam sem ambiguidades um problema, para de seguida formular uma hipótese que levou a um ensaio. O conhecimento é o resultado da conexão observada entre o que se ensaiou e o seu resultado⁵⁴.

A finalidade em Dewey do acto de educar que se centra essencialmente no “ajudar os alunos a pensar bem” e o de que qualquer sessão educativa deve assentar sobre um experiencia cognitiva/afectiva que provoque a reflexão do aluno deixou Lipman particularmente impressionado⁵⁵.

Além de todas as fortes ligações entre as filosofias educativas de Lipman e Dewey, existem também fortes divergências:

“De facto, Dewey não acredita que as crianças mais jovens possam interessar-se pelas coisas do pensamento e, portanto, que sejam capaz de qualquer resultado nessa área. Isso constitui uma divergência fundamental entre Lipman e Dewey. Porque Lipman, contrariamente a esse último, crê que as crianças são capaz de, desde a sua mais tenra idade, abstracções e racionalizar. Dessa forma o programa que ele apresentou é inteiramente orientado para o desenvolvimento do pensamento. De facto, ele propõe uma graduação através das dificuldades, mas não uma hierarquia nas matérias de estudo [...] a educação que Lipman defende é portanto mais holística que a de Dewey⁵⁶.”

A influência de Dewey manifesta-se essencialmente ao nível das orientações de base e das características educativas. Pelo contrário, as crenças de Lipman afastam-se das de Dewey quanto à capacidade intelectual das crianças entra em jogo⁵⁷.

⁵⁴ Ramiro, Marques, *op.cit.*, p.163.

⁵⁵ Noémia Rolla, *Filosofia para crianças*, Porto, Porto Editora, 2004, p.27.

⁵⁶ Marie F. Daniel, *op.cit.*, p.302.

⁵⁷ *Ibidem*

II

PARTE

2.1. O que é a Filosofia para Crianças: Programa de Matthew Lipman

O programa filosófico de Lipman direccionado para as crianças tem essencialmente como objectivo iniciar as crianças na procura de uma constituição autónoma e independente, no desenvolvimento cada vez maiores das suas faculdades cognitivas, para poderem ser um agente positivo dentro da sociedade e serem capaz de se tornarem cidadãos que contribuem no enriquecimento pessoal e social do mundo em que participam.

As crianças devem aprender a pensar por si mesmas. Aprender a pensar por si mesmas leva-as a reflectir e criticar. Isso implica não dependerem de simples informações exterior, sem primeiro investigarem por elas próprias a veracidade dessas informações. A Filosofia para Crianças é um programa que procura essencialmente, estimular as crianças e jovens a pensar bem, a ter um pensamento bem estruturado, isto é, aprender procedimentos que os ajudem a pensar, cada vez mais, de maneira crítica, reflexiva, criativa e autónoma. Este aperfeiçoamento cognitivo deve, na óptica de Lipman, começar desde a mais tenra idade, passando pelas várias etapas do ensino e prosseguir até ao fim da vida.

Nesta segunda parte far-se-á uma análise mais detalhada acerca do programa de filosofia para crianças, de Matthew Lipman, onde analisaremos os conceitos chave do edifício teórico do seu projecto. Aos mesmo tempo que abordarmos os conceitos chave do programa, faremos também uma apreciação sobre as três etapas sugerida por Lipman na apresentação pedagógica do material aos alunos: a leitura, o questionar e a discursão reflexiva⁵⁸.

⁵⁸ *FVE*, p.116,117.

2.2. O Por Quê da Filosofia

Num mundo tão pragmático e objectivo como o de hoje, frequentemente se indaga de forma crítica: por quê a filosofia? Numa sociedade em que a educação parece sobretudo dirigida para a obtenção do melhor emprego e, antes de mais, em que o vencimento seja o mais elevado possível, num sistema educativo essencialmente direccionado para o sucesso económico mais do que para o real desenvolvimento das faculdades cognitivas a filosofia parece não ter lugar.

Será que a dinâmica financeira-económica-consumista dominante da nossa sociedade leva a descurar aspectos importantes da educação? Essa dinâmica não é o objectivo desse trabalho, mas que o défice é flagrante e irrefutável, e de certa forma intrigante. De facto, esses aspectos parecem caminhar lado a lado, o que não deixa de ser perturbador. Lipman alerta de uma forma sucinta através do texto *Qui a peur de la Philosophie?*, de Jaques Derrida para essa subtil ligação: “[...] a filosofia já foi parte essencial da educação de príncipes e princesas, mas a Reforma pôs fim a isso, com a ascendência da ideologia dos negócios a filosofia afigurou-se completamente supérflua no preparo dos futuros homens de negócios e cientistas”.⁵⁹ Mas se a componente económica pode ter afastado a filosofia da educação das crianças, “ Para outros, a filosofia afigura-se muito difícil para as crianças ou muito frívola ou muito árida; alguns até a acharam muito perigosa”.⁶⁰

Mas afinal, nos tempos de hoje, qual a importância que a filosofia, na perspectiva de Lipman, pode ter no currículo escolar? Antes de responder a esta questão precisamos de entender o que levou Matthew Lipman a ver nessa disciplina uma chave para uma real melhoria no sistema de ensino.

Quando na década de 60 do século passado, Matthew Lipman, testemunhou no exercício da sua actividade, o subdesenvolvimento racional dos seus alunos. Constatou, ao leccionar, o primitivo estágio racional da maioria dos seus alunos e verificou que a causa do problema não se encontrava no ensino superior mas tinha as suas raízes num estrato muito mais profundo, isto é, as suas incidências provinham dos estágios educativos primordiais. Naquela altura existia, na Universidade de Colúmbia, um largo debate acerca do melhor ensino para preparar as crianças para a universidade. O certo é que cada vez mais educadores levantam questões sobre a qualidade dos métodos e conteúdos pedagógicos. Lipman perguntou-se, seriamente, o que poderia ser realizado para preparar de forma adequada as crianças para o ensino superior.

O sistema em vigor preocupa-se apenas em que os alunos memorizem os conteúdos através dos quais serão avaliados, não incidindo na condição fundamental de aprenderem a pensarem a disciplina, porque no entender de Lipman não basta somente ensinar, o ensino tem de ir mais além: “ Tradicionalmente, a educação é entendida como uma iniciação à

⁵⁹ Matthew Lipman, *A Filosofia vai à Escola*, São Paulo, Summus Editorial, 1990, p.28 - FVE.

⁶⁰ FVE, p.28,29.

cultura e a pessoa educada é tomada como uma pessoa “refinada” ou como uma pessoa “cultu”. Porém, um olhar mais atento na educação tradicional pode mostrar alunos que estudam e, de facto, aprendem, mas ainda fracassam na tentativa de pensar no termos da disciplina ou de apropriar-se totalmente dela”⁶¹. Essa forma clássica de ensinar é, antes de mais, entendida por Lipman como um método que se aplica mecanicamente, por hábito ou tradição, pela qual estamos convencidos do seu valor sem precisarmos de questionar seus resultados⁶². O sistema educacional projecta uma imagem monolítica e inflexível pouco aberto a correntes que possam, e deveriam, ajudar os seus alunos não só a decorar as matérias como a criar alicerces para fundamentar o pensamento em larga escala. Pensar por si mesmo, desenvolver raciocínios lógicos, fazer juízos apropriados é essencial tanto para o sistema educativo como para a própria sociedade.

Para Margaret Sharp⁶³ «a possibilidade de reformular a disciplina de Filosofia para as crianças poderia dar uma outra dimensão às suas vidas: um maior sentido, uma maior consciencialização e esperemos até mesmo uma dimensão prática da ética. Era nossa convicção que se esperássemos até à entrada para a universidade para introduzir essa dimensão seria demasiado tarde. Os jovens têm a disciplina de Filosofia e a de História das ideias, mas na sua maior parte estes cursos não têm neles qualquer impacto⁶⁴».

Mas para ajudar os alunos a pensarem de forma coerente, para que possam possuir uma educação plena, é necessário introduzir um currículo novo, algo que possa desenvolver as competências de pensamento essenciais para o seu perfeito domínio. Problema esse, que leva a muitas interrogações por parte dos docentes. «Professores de qualquer disciplina preocupam-se quando os seus alunos apenas memorizam os conteúdos pelos quais serão testados e não aprendem a pensar a disciplina”.⁶⁵ Ann M. Sharp esclarece através de uma outra perspectiva essa problemática:

“Nos E.U.A. têm sido feitos alguns estudos que demonstraram que muitas das pessoas que ingressam nas escolas de Direito e Medicina não obtêm bons resultados porque, por diversos motivos, durante a sua existência não lhes foi dada a oportunidade de desenvolverem as suas próprias capacidades de pensamento, de pensar bem e de pensarem por si mesmos. Claro que é necessário receber uma certa dose de conteúdo de informação, mas quer o médico quer o advogado precisam igualmente de ser capazes de pensar por si mesmos numa grande variedade de

⁶¹ FVE, p.35.

⁴ Matthew Lipman, *À l'école de la pensée: Enseigner une pensée holistique*, Bruxelles, De Boeck, 2006, p.28 - AEP

⁶² In Revista da Educação, nº3, 1989, p.14.

⁶³ Ann Margaret Sharp é colaboradora de Matthew Lipman e directora associada do Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

⁶⁴ Ann Margaret Sharp, «Entrevista com Ann Margaret Sharp», in Revista de Educação, nº3, 1989, p.19.

⁶⁵ FVE, p.47.

situações. A abordagem da filosofia prepara muito bem as crianças e os jovens para isso e julgo que os cursos técnicos precisam ainda mais desse tipo de pensamento reflexivo⁶⁶”.

Que quererá Lipman dizer com o saber pensar uma disciplina? “Para se ter uma educação plena, é preciso ser capaz de tratar cada disciplina como uma linguagem própria e de pensar fluentemente nessa linguagem; de ser culto em seu raciocínio”⁶⁷. Para se obter essa capacidade de pensar uma disciplina, é antes de mais necessário possuir habilidades de pensamento que nos permitirão raciocinar, capacitando-nos a inferir e interpretar adequadamente sobre as matérias leccionadas. Essas habilidades cognitivas são essenciais para uma boa compreensão e assimilação dos conteúdos. Mas como adquirir as habilidades de pensamento que permitirão pensar bem uma disciplina? Deve seguramente existir uma disciplina que possa permitir aos alunos a aquisição de tais habilidades?

Matthew Lipman, diz-nos que sim: “o raciocínio é mais efectivamente cultivado no contexto da filosofia⁶⁸”, isto é, se existe uma disciplina que nos faz pensar, que verdadeiramente pode criar instrumentos para pensar as outras disciplinas é a filosofia. Poderíamos, facilmente, alegar que também as outras disciplinas podem criar esses instrumentos. Mas a filosofia ocupa-se essencialmente com conceitos contestáveis, não monolíticos, questiona, investiga, analisa e segmenta as partes obscuras do conhecimento e volta a peneirar sobre outro olhar o que é dado com adquirido. “A filosofia é atraída pelo problemático, pelo controverso, pelas dificuldades conceituais que se escondem nas frestas e interstícios de nossos esquemas conceituais⁶⁹”. Essa energia despendida pela filosofia para procurar novas respostas, para esclarecer lacunas, para trazer á tona as problemáticas das outras disciplinas e da vida no seu todo, gera uma gigantesca dinâmica que produz pensamento. O pensar bem é uma exigência requerida, cada vez mais, pelos educadores que exercem uma maior pressão para que:

“O pensamento seja o verdadeiro fundamento do processo educacional e que a educação construída sobre qualquer outra fundação (tal como o tipo de educação que temos actualmente) será superficial e estéril. Uma vez que as habilidades necessárias para o pensar nas outras disciplinas têm de ser aperfeiçoadas anteriormente, vemos por que a filosofia precisa deixar de ser um assunto de universidade e tornar-se uma matéria da escola primária - uma disciplina cuja tarefa é preparar os estudantes a pensar nas outras disciplinas⁷⁰”.

O paradigma educativo vigente alicerçado sobre uma prática pedagógica da transmissão pelo professor de conhecimentos ao aluno, cabendo a este, de uma forma pura e simples a assimilação dos conteúdos. Educação, essa, que não passa aos olhos de Lipman de

⁶⁶ Excerto da entrevista dada por Ann M. Sharp a Zaza Caeneiro de Moura em 13 de Janeiro de 1988, em Mendham, U.S.A., durante a International Conference in Philosophy for Children.

⁶⁷ FVE, p. 35.

⁶⁸ FVE, p. 35.

⁶⁹ FVE, p. 51.

⁷⁰ FVE, p. 52.

uma educação para instruir, rica na transmissão de conhecimentos mas parca em proporcionar capacidades cognitivas: como a interpretação correcta de textos; o saber inferir; o de dispor de uma justa capacidade de construir juízes de valores fundamentados numa crítica imparcial sobre o mundo que o nos rodeia; ou o de direccionar essa crítica sobre si mesmo como instrumento de construção do carácter e de valores superiores.

Os entraves a um desenvolvimento mais sustentado dos alunos, isto é, as marcantes imperfeições de raciocínio dos seus alunos, provêm do sistema que se limita simplesmente à transmissão de conhecimento. Ora, para Lipman essa forma de educação para instruir está aos poucos e poucos a tornar-se obsoleta, os professores, pais e alunos têm vindo a sentir-se cada vez mais desiludido com o actual modelo educativo que concede pouca margem a áreas tão importantes como a criatividade ou autonomia individual. «Os educadores [...] começaram a reconhecer que a educação para instruir se está a tornar arcaica e está a ser gradualmente substituída pela educação para pensar⁷¹».

É dentro desse contexto que Lipman visiona um programa pedagógico com o objectivo de estimular o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos para que adquirem um pensamento de ordem superior. E para Lipman a disciplina que melhor se enquadra, dentro desse novo paradigma da educação, para o pensar é a filosofia. Ela possui a dinâmica de incentivar ao desenvolvimento do raciocínio, como também o de proporcionar a quem a fomenta a aquisição de um precioso e importantíssimo utensílio cognitivo que é a lógica:

«Há algo de mais significativos que a filosofia traz à procura da excelência no pensamento, que é sua subdisciplina de lógica. A lógica é uma disciplina normativa em vez de descritiva. Isto é, ela não se esforça para descrever como as pessoas pensam, mas oferece, em vez disso, critérios por meio dos quais podemos distinguir um bom pensamento de um mau pensamento. [...] Uma vez que a racionalidade é o objectivo primordial da educação reflectiva, a lógica tem muito com que contribuir ao cultivo do pensamento⁷²».

Outro factor de extrema importância é a simbiose que existe entre a filosofia e as crianças, ambas vivem do assombro, do deslumbramento perante a vida, perante os mistérios que povoam os nossos espaços existenciais. É perante o assombro, perante o choque que ele produz em nós, devido as dúvidas e a confusão que ele cria na nossa individualidade que a filosofia procura encontrar soluções. Ora essa demanda perante o assombro, essa busca na procura de significados leva-nos a um alargar, a um desenvolvimento das nossas capacidades cognitivas. As crianças reagem da mesma forma que o filósofo perante o deslumbramento do mundo e do universo possuindo a em si o génesis dessa mesma essência, a da dissipação dos negrimes da ignorância e a ânsia de as solucionar e a de procurar soluções. As crianças e a Filosofia são aliadas naturais nessa busca do desbravar do incógnito.

⁷¹ Matthew Lipman, «A Utilidade da Filosofia para a educação da juventude», in Revista de Educação, nº3, Volº3, 1989, p.13-17.

⁷² FVE, p.111, 112.

2.3. A Filosofia na Infância.

A sede insaciável que as crianças possuem em fazer inúmeras perguntas leva directamente ao mundo da filosofia. Aliás como já abordamos anteriormente a criança e a filosofia tem muito em comum: o espanto faz parte do universo dos dois. Sem o espanto a filosofia não existiria no seu real sentido, sem o espanto a criança não teria o impulso genuíno de conhecer e explorar o espaço que a rodeia, estagnaria na sua aprendizagem, seguramente nunca poderia tornar-se um ser racional por excelência.

Mas a simbiose Infância/Filosofia levanta serias dúvidas, antes de mais, a muitos filósofos que intrinsecamente parecem querer que essa disciplina faça só parte da vida estudantil a partir do secundário e ensino universitário, não querendo ver os benefícios que ela poderia trazer para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Essa barreira deve-se em parte ao desinteresse dos filósofos pela infância e suas implicações. Os filósofos não se têm preocupado com a infância a não ser que recentemente. Como no passado existem esporádicas referências em Heráclito, Aristóteles ou Montaigne entre outros. Em vez de todas essas referências são encontradas nesses textos clássicos dentro de um contexto mais abrangente que se foca, sobretudo, em preocupações políticas e sociais das sociedades, as quais visavam essencialmente sobre a importância de educar bem as crianças para que a mesmas se tornassem bons cidadãos.

Durante milénios a infância esteve negligenciada da grande maioria dos filósofos e é seguramente devido a esse facto que ainda hoje a FpC possui muitos anticorpos dentro da orgânica filosófica. A essa resistência Matthew Lipman contrabalança com uma pergunta: o que há com respeito à infância que a habilita a tornar-se uma área da filosofia? Para isso a infância teria que ser suficientemente rica em implicações de modo a contribuir significativamente para outras áreas da filosofia. Teria a infância um valor real para proporcionar estudos especializados na metafísica, lógica, epistemologia ou ética? “A questão, então, é se a infância preenche este requisito”⁷³. Para Lipman o crescimento de filosofias para a infância certifica: “a promessa de implicações significativas para a filosofia social, metafísica, filosofia do direito, ética, filosofia da educação e outras áreas filosóficas”⁷⁴.

Matthew Lipman, no texto *Philosophy Goes to School* identifica algumas áreas nas quais já estão feitos alguns trabalhos ou precisam de ser empreendidos. As suas investigações reforçam o papel do seu programa filosófico como reforma educativa para um melhor desenvolvimento das competências lógicas da criança. No seu estudo, Lipman menciona apenas quatro áreas de investigação que estão em desenvolvimento:

⁷³ FVE, p.216.

⁷⁴ FVE, p.216.

A primeira área de investigação refere-se ao direito que a criança deve ter em raciocinar, esse direito constitui o primeiro passo para a construção de um raciocínio coerente, e antes de tudo pelo direito de a criança fazer perguntas, de interrogar. Demanda essa que se inclui como um passo pioneiro para uma introdução preparatória da criança para a investigação propriamente dita. Negar á criança o direito a raciocinar implica o mesmo de se negar a um individuo o direito de falar: “não deveria ser negligenciado que a negação do direito de um individuo se expressar é simultânea à negação do direito de outros indivíduos aprenderem o que aquele individuo poderia ter expressado⁷⁵.”

É neste sentido que se pode dizer que se as crianças são para serem vistas e não ouvidas, o seu silenciamento priva-nos das suas razões.

- Outra área de estudo prende-se com o facto de geralmente as crianças fazerem filosofia com eficiência e prazer, e isso leva, por um lado a tentar desenvolver ainda mais a filosofia na infância e por outro a introduzir a criança numa investigação de ambiente ético, implicações e desenvolvimento que evitariam que a criança fosse manipulada por uma educação moral: “ A filosofia da infância seria mais realçada por novos trabalhos na teoria ética. Tais trabalhos deveriam levar em consideração a capacidade de as crianças se engajarem no diálogo racional, de apresentarem razões para a sua conduta, e não tratariam as crianças de modo protector ou condescendente por assumir que seu comportamento é necessariamente mais egoísta e menos idealístico que o comportamento dos adultos”⁷⁶.

- Em terceiro lugar a filosofia na infância pode incrementar um fermento dinamizador no papel da criança através da filosofia social. Com a formação de comunidades filosóficas na infância, as quais além das suas matérias cognitivas e éticas, criam, através do seus incremento, laços entre os seus membros com os seus processos dialógicos de pesquisa de vários problemas que se apresentam, enquanto o levantamento de inferências, de suposições e hipóteses levam por outro lado a uma busca de um raciocínio mais apurado que ajudará as crianças a criar reflexões críticas, mas também autocriticas. A filosofia fornece dentro desse âmbito um apoio tanto a nível individual como social.

- o problema da criança com pessoa, Lipman alude aqui ao facto de pensarmos em pessoa não como algo dado ao nascimento mas como algo que se adquire gradativamente. Não existe uma clara idade para tornarmo-nos uma pessoa: “Ninguém parece ser capaz de dizer simplesmente qual é a idade normal para se tornar uma pessoa, mas suspeitamos que, comparado com antigamente, o ponto de partida para a pessoalidade é colocado agora numa idade mais precoce e o começo da maturidade numa idade mais posterior”⁷⁷. Lipman para resolver esse problema recorre a Clarence Irving Lewis que assinala a estreita ligação entre “pessoa” e “racionalidade”.

⁷⁵ FVE, p.218.

⁷⁶ VFE, p.220.

⁷⁷ VFE, p.222.

“O sujeito deve trazer certas condições a uma experiência de modo a entender ou compreender o objecto correctamente, e tudo o que o sujeito deve de tal forma trazer a fim de compreender o significado do objecto pertence ao objecto e não ao sujeito. Se essa asserção de Lewis fosse aceita, seguir-se-ia que conceitos como “pessoa” e “racional”, cuja atribuição torna significativo o que por outro lado não era significativo, pertencem merecidamente ao objecto de tais atribuições. Logo, estamos justificados pragmaticamente ao considerar o comportamento de crianças novas como o comportamento de pessoas racionais, no que podemos compreender tal comportamento como sendo mais significativo do que se recusamos a nos engajar no que consideramos ser atribuições injustificadas e gratuitas⁷⁸.”

Lipman querera com isso dizer que a filosofia para crianças encerra a criança como pessoa, e que isso é algo fundamental para a olhar como ser racional, capaz de elaborar conhecimentos válidos enquanto elemento que participa na comunidade de investigação.

2.4. O Papel da Narrativa

Mas como Lipman transformou a filosofia em algo apetecível para as crianças? Como consegui captar a sua atenção para algo que à partida pode parecer aborrecido e maçador?

“Para as crianças, [a filosofia] terá quase de certeza de ser apresentado sob a forma de uma história. Disso existem, contudo, certos precedentes na história da filosofia. Pense-se nas formas literárias nas quais tantos filósofos corporizaram as suas obras: os aforismos dos pré-Socráticos, os poemas de Parménides e Lucrecio, os diálogos dramáticos de Platão e Diderot, as novelas filosóficas de Unamuno, bem com as de Sartre e Camus. [...] Essas histórias, no entanto, não podem ser histórias vulgares para crianças - histórias escritas por adultos contendo em si, através da voz impessoal do narrador, a onisciência que os adultos exibem quando falam com as crianças. Em vez disso, as histórias deverão emergir, ou parecer emergir da própria infância, de crianças que descobrem o que é conversar disciplinadamente de uma maneira lógica acerca da verdade e da falsidade, do justo e do injusto, da realidade e da aparência e das pessoas e das coisas⁷⁹».

A narrativa em Lipman é de certa forma a armadilha perfeita, o anzol que captura, através do magnetismo da sua medalha, o peixe pela boca. É a porta de entrada, o átrio do templo, para onde as crianças podem penetrar no mundo da filosofia. Esse mundo inicia-se primeiramente pela leitura

É a partir do primeiro ano do 1º ciclo que, os alunos ganham o gosto pela leitura, e as novelas filosóficas são lidas em voa alta. A disposição dos alunos, dentro da sala de aula, deve ser organizada em círculo, para que possa existir uma maior interacção entre todos os intervenientes. As secções de filosofia para as crianças, situadas entre os 7 aos 10, deverão

⁷⁸ *FVE*, p.233.

⁷⁹ Matthew Lipman, «A Utilidade da Filosofia para a educação da juventude», in *Revista de Educação*, nº3, Volº1, 1989, p.13-17.

ter uma duração de 30 a 45 minutos, para as crianças do jardim-de-infância as secções são de apenas 15 a 20 minutos⁸⁰. Cada aluno lê sequencialmente um parágrafo ou uma frase, esse aspecto é essencial para fazer participar todos os alunos dentro do processo, porque muitas vezes as crianças mais tímidas e retraídas só se expressam praticamente durante a leitura. É de realçar que a participação activa na leitura é já de si uma, alegre e dinâmica, troca verbal entre os membros da secção filosófica, uma antecâmara do verdadeiro debate e da troca de ideias.

Como refere Marie France Daniel da Universidade de Montréal - Quebec - Canadá, no capítulo 2 do livro de Claudine Lelux, *La Philosophie pour enfant*, a leitura pela envolvimento concreta que exige aos alunos é já de si uma actividade pedagógica que se pode ligar ao primeiro postulado construtivista, ao carácter construtivo do conhecimento.

Outro aspecto importante da leitura é que de uma forma generalizada existe a convicção que as crianças que possuam problemas de leitura provavelmente terão dificuldade no pensar. Desse modo acredita-se que o facto de se melhorar o modo de leitura dessas crianças, melhorará muito provavelmente a sua maneira de pensar⁸¹. Mas Lipman avança com outra tese: o pensamento e a leitura são interdependentes. A leitura e o pensamento prestam-se uma ajuda recíproca. A tese de Lipman, em relação a esse aspecto, salienta que ajudar uma criança a pensar pode muito bem ajuda-la a ler muito melhor⁸².

Antes de mais, é importante entender que a narrativa tem um lugar especial e de destaque na vida das crianças.

“Contudo, permanece o problema de como envolver os alunos no processo de investigação, como introduzi-los tanto nos aspectos problemáticos do assunto sob investigação como nos aspectos pretensamente estabelecidos. Como os alunos aprenderão a engajar-se na investigação e a trabalhar dentro das disciplinas académicas tradicionais se eles necessitam de habilidades cognitivas [...], as quais são um pré-requisito para tal envolvimento?⁸³”

As narrativas pedagógicas/filosóficas agarram a atenção das crianças, por isso ela tem um papel preponderante dentro do contexto da FpC, é ela a faísca que arrebatada e capta a atenção da criança, com a sua práxis centrípeta leva a criança a viver, a sentir os problemas levantados no enredo. Essas dificuldades são redimensionadas para o interior da comunidade de investigação, em que as crianças se envolvem com as experiências problemáticas do texto e tentam ajudar-se umas as outras a entender aquilo com o qual estão lidando para, após uma melhor compreensão dos problemas, tentarem melhorar e transformar as situações problemáticas.

⁸⁰ Gabriela Castro, Berta Miúdo, Magda Carvalho, *CRIA um projecto de filosofia para crianças*, Ponta Delgada, Universidade dos Açores, 2010, p.37.

⁸¹ Matthew Lipman, A.M. Sharp, F.S.Oscayan, *La filosofia en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2002, p.71 - FEA

⁸² FEA, p.71

⁸³ FVE, P.164.

“Nessas histórias, não são utilizados os nomes reais dos filósofos, mas as suas palavras, e seus pontos de vista são apresentados na fala das personagens-crianças. [...] É como se os filósofos tivessem uma longa conversação, mesmo que tenham morrido há muito tempo atrás. Platão teve algumas ideias e logo Aristóteles gostou de algumas, mas rechaçou outras e criou novas ideias. O mesmo aconteceu com todos os filósofos. Quando as crianças lêem estas histórias, descobrem estas ideias e exploram essas palavras com seus amigos, é como se elas tivessem participando da conversação⁸⁴”

O objectivo de Lipman ao apresentar matéria filosófica em forma de histórias, é o de levar as crianças a interagir com os ideais teóricos dos filósofos clássicos. O facto de não serem apresentados os nomes destes às crianças, possibilita-nos compreender que a intenção do autor de FpC é desenvolver a capacidade de pensamento das crianças. Essas narrativas veiculam modelos que ajudarão as crianças a identificar-se com determinadas atitudes, ou seja, assumir determinados papéis. O objectivo de Lipman não é o de proporcionar quaisquer modelos, mas formas adequadas à vida democrática com os quais as crianças se possam identificar.

Lipman escreve os seus textos em forma de narrativas, pois a fragmentação do assunto ou dos temas abordados nos textos comumente utilizados em nossas escolas, “exige do aluno um dispêndio de energia considerável não apenas para absorver toda a informação, mas para mantê-la reunida⁸⁵”. Os protagonistas dos textos de Lipman são na sua maioria crianças, o que acaba por criar uma maior empatia com os alunos. Em cada texto os personagens enfrentam frequentemente problemas semelhantes aos vivenciados pelas crianças reais nas suas vivências quotidianas. Os alunos imbuídos e absorvidos pela narrativa acabam por vivenciar os problemas que se lhe deparam, as crianças falam, questionam e discutem sobre os problemas encontrados, procurando ajuizar da melhor forma cada situação.

«Há muitas características éticas do diálogo, que são ensinadas às crianças na simples participação das discussões de sala de aula. Em todo caso a narrativa, é a meu ver, indispensável. As crianças não querem em particular, uma 3ª pessoa narradora, ou um adulto narrador. Para atingir esse propósito eu acho que o narrador pode estar na 1ª pessoa, falando na 1ª pessoa. Acho que isso dá uma imediatez à voz do narrador que não acontece quando o narrador está na 3ª pessoa⁸⁶».

As crianças depois de lerem são solicitadas a indicar o que acharam de interessante nas passagens que leram, isso permitirá as crianças sugerirem temas para a discussão: na verdade possibilita que elas estabeleçam o programa, claro que isso não impede que os professores possam introduzir tópicos que achem importantes para a discussão.⁸⁷

⁸⁴ Ann M. Sharp, *A filosofia na Educação das crianças*, in Omar Kohan, *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*, Petrópolis, Vozes, 1998, p.18-19.

⁸⁵ Lipman 1997. P.61.

⁸⁶ Entrevista concedida ao Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, ATTA Mídia e Educação 1999.

⁸⁷ FVE, p.117.

A medida que o diálogo se desenrola o professor introduzirá no momento certo os planos de discussão e os exercícios estipulados pelos manuais pedagógicos para desenvolver os pontos em questão ou para fortalecer as habilidades de raciocínio necessárias para as crianças extraírem os significados das passagens que estão sendo abordadas⁸⁸. Os planos de discussão contidos nos manuais, concentram-se nas ideias principais de cada capítulo ou em aspectos que mereçam consideração. A sua finalidade é satisfazer os preceitos de uma educação construtivista, onde através do diálogo e das actividades desenvolvidas possam aprender a desenvolver conceitos e a estabelecer conexões e distinções necessárias a essas finalidades⁸⁹

O currículo de filosofia para crianças é constituído por onze textos que se destinam aos sucessivos níveis escolares. Cada texto tem cerca de 80 a 90 páginas, são apresentados numa linguagem informal próxima da linguagem falada do auditório específico a que se destina, sem qualquer terminologia técnica, e que visa ser lida por este. A cada narrativa está associada um manual do professor com aproximadamente 400 páginas de exercícios, actividades, assim como explicações conceptuais. Esses manuais de apoio pedagógico são indispensáveis para condução de uma investigação dialógica⁹⁰.

Pré-escolar

1. O hospital das Bonecas
 - Raciocinar sobre a realidade e o ser.

Ensino Básico (1º Ciclo)

2. Elfie
3. Kiko e Gui
4. Pimpa
5. Nous
 - Raciocinar sobre o pensamento, sobre a natureza e sobre a linguagem.

Ensino Básico (2º e 3º Ciclos)

6. A Descoberta de Aristóteles Maia
7. Lisa
 - Habilidades básicas de raciocinar sobre a ética.

Ensino Secundário

8. Suki
9. Mark

⁸⁸ FVE, p..117.

⁸⁹ FVE, p.150-151.

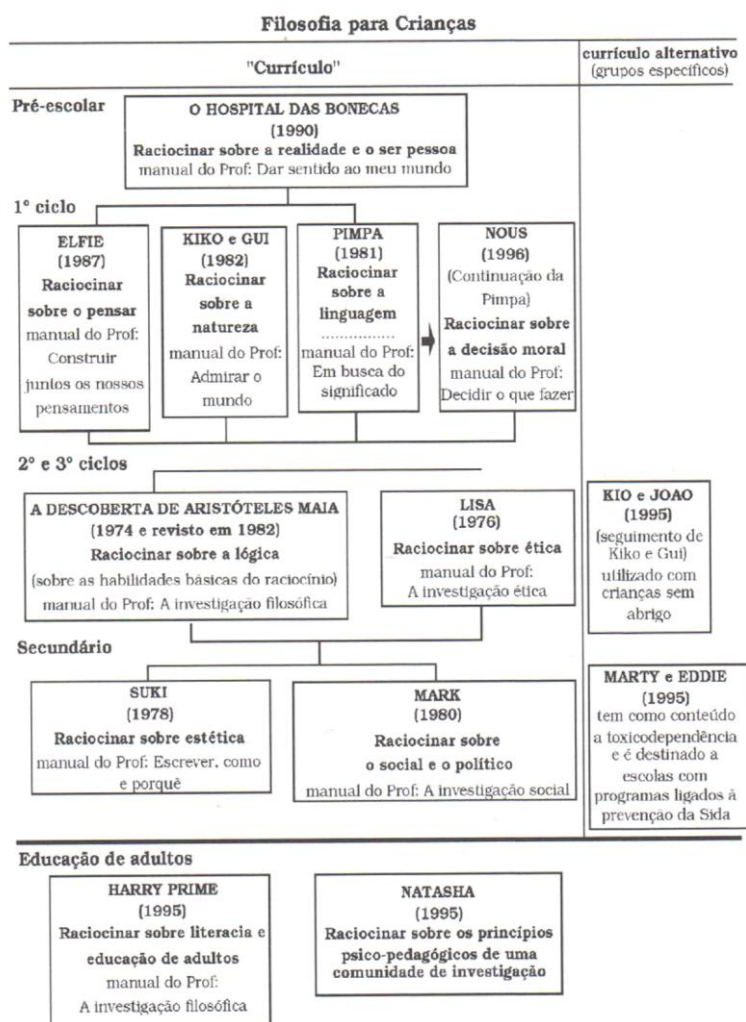
⁹⁰ Noémia Rolla, Filosofia para crianças, Porto, Porto Editora, 2004, p.45.

- Racionar sobre a Estética e sobre o Social e o Politico.

Educação de Adultos

10. Harry Prime

11. Natasha⁹¹



Esquema da obra de Lipman⁹²

⁹¹ Noémia Rolla, *op.cit.*, p.45.

⁹² Noémia Rolla, *oc*, p.46.

2.4.1. Análise de um dos textos de Lipman: Pimpa

Este texto foi redigido para crianças do 3º e 4º ano de escolaridade, tem tido imensas aplicações até ao 6º ano. Pimpa narra essencialmente as aventuras de uma menina preocupada em descobrir os significados das coisas e das suas possíveis relações.

O texto apresenta os seguintes objectivos de investigação: o que é a justiça, o que é urgente, o que é a verdade, os direitos, deveres, regras de conduta, necessidades. Pimpa levanta questões sobre se espaço, família, tempo ou sobre o seu próprio nome são relações reais ou se só existem no nosso pensamento. Pimpa é a menina protagonista dessa narrativa. Ela possui uma família, uma irmã e uma melhor amiga chamada de Bel. Afigura-se pensativa sobre tudo e como parece ser usual nas narrativas de Lipman cria um universo paralelo entre o mundo real e a sua imaginação, dando significado próprios as experiências que vive⁹³.

Pimpa, a menina da história, começa por afirmar que o seu verdadeiro nome não é Pimpa. Este é o nome que ela mesma deu a si própria. Lipman considera que este momento constitui de certa forma “o lançamento da isca”. A partir desse momento fulcral nascem as dúvidas, as interrogações e a discussão das crianças: como é que alguém pode dar um nome a si próprio? Qual o seu verdadeiro nome? Porque é que não somos nós que damos os nomes a nós próprios? Os nomes fazem parte das pessoas ou são as pessoas que fazem parte dos nomes? Etc... As histórias vão dando um sentido à realidade que lhes desperta curiosidade. As habilidades de raciocínio que são desenvolvidas estão relacionadas com a aquisição de significados⁹⁴.

Cabe ao professor ajudar os alunos a descobrir o que é que faz a sua experiência ter significado, quanto mais as crianças fizerem inferências, distinguirem e questionarem, muito mais ricas será a totalidade de significados que serão capaz de fomentar pela e através da sua experiência⁹⁵.

Apresentamos, a título elucidativo extractos do primeiro capítulo dos 11 que compõem a narrativa Pimpa⁹⁶:

«Agora é a minha vez! Tive de esperar tanto até que os outros acabassem de contar as histórias deles!

Vou começar por dizer o meu nome. O meu nome é Pimpa. Pimpa não é o meu nome verdadeiro. O meu verdadeiro é o que o meu pai e a minha mãe me deram. Pimpa é o nome que eu dei a mim própria.

Que idade tenho? A mesma que vocês.

⁹³ Wagner Caetano, *Contribuições da Filosofia de Matthew Lipman para A Educação de Crianças: Perspectivas Dialéticas ou Dialógicas*, Dissertação de Mestrado, São Paulo, Universidade do Oeste Paulista, 2010, p.66.

⁹⁴ Noémia Rolla, *op.cit.*, p.62.

⁹⁵ Noémia Rolla, *op.cit.*, p.63.

⁹⁶ Matthew Lipman, «Pimpa», in *Revista de Educação*, nº3, Volº1, 1989, p.30.

Outubro de 2011

Sou capaz de cruzar as pernas e andar com os joelhos. O meu pai diz que eu pareço feita de borracha. Ontem á noite cruzei os pés á volta do pescoço e andei com as mãos!

Não! Não se consegue cruzar as pernas e, ao mesmo tempo, pô-las á volta do pescoço! Ou se faz uma coisa ou outra, mas não ambas! O que queres fazer é transformar-te num biscoito?

A minha mãe diz que eu pareço feita de vinagre. Não sei o que é vinagre. Se calhar é alguma coisa saborosa como os gelados.

A minha história é muito comprida. Por isso é melhor sentarem-se quietos. (Eu tenho muito mais paciência este ano do que tinha no ano passado. Há um ano atrás, eu teria dito: «sentem-se! Eu não conto nada enquanto vocês não estiverem sossegados. Tenho muito em que pensar enquanto estou à espera...»)

Que giro! Já não gosto de falar assim. Agora o que eu quero é começar a contar a minha história».



«A razão que me levou a inventar uma história foi que eu e os meus colegas tivemos de inventar uma história. O que vou contar primeiro é a história de como eu inventei a minha história. Primeiro existe a história e depois é que há a história de como ela aconteceu. Quero dizer, primeiro a história teve de acontecer e só depois surgiu a história. Portanto, é a história do que aconteceu primeiro. É a história de como isso aconteceu.

Nós não sabíamos que tínhamos de inventar uma história até que o professor Mateus nos falou na ida ao Jardim Zoológico.

O prof. Mateus é o nosso professor. Tem orelhas de abano como as minhas - mas eu consigo mexer as minhas orelhas e ele não. (Não quero dizer que ele não consegue mexer as minhas orelhas. Quero dizer que ele não consegue mexer as orelhas dele.)

Bem, o prof. Mateus disse-nos que íamos ao Jardim Zoológico e que depois queria que cada um de nós inventasse uma história sobre o passeio. Ou sobre os animais que víssemos. Ou sobre os lugares donde eles vieram. Ou sobre como os animais foram capturados e levados para o Jardim Zoológico.

- As histórias podem ser sobre qualquer coisa em que o Jardim Zoológico os faça pensar. - Disse o prof. Mateus.

Eu lembro-me perfeitamente de ele nos ter dito isto. E foi por isso que quando inventei a minha história ela não era sobre nenhum Jardim Zoológico mas sim sobre uma coisa em que o Jardim Zoológico me fez pensar».



Outubro de 2011

«Quando o prof. Mateus nos falou dos planos do passeio, todos nós gritamos:

- Viva! U-au! lupiii!

Todos menos o Nuno. O Nuno disse:

- Que maçada! Mas quem quer ir ao Jardim Zoológico?

Fez uma carreta e apertou o nariz.

Isto deixou-me danada. Completamente furiosa.

- Que engraçadinho que tu és, Nuno. Como é que achas que cheiravas se passasses a vida numa jaula?

Ele limitou-se a deitar-me a língua de fora. E eu retribui a careta metendo os polegares nos ouvidos e entortando os olhos.

Depois ele disse-me que eu tinha pastilha elástica nos cabelos, mas isso não era verdade. Tenho a certeza que já tinha tirado toda!

Há cada um!...»



«Um pouco antes de nos deixar sair para o almoço, o prof. Mateus recostou-se na cadeira e ficou a limpar os óculos por uns momentos. Depois disse:

- Acerca da ida ao jardim Zoológico - ainda há uma coisa.

- Eu quero que cada um de vocês faça uma coisa. Quero que cada um de vocês tenha um segredo e não o diga a ninguém.

Eu perguntei-lhe:

- Nem sequer à nossa melhor amiga?

- Nem sequer à vossa melhor amiga. - Respondeu ele.

- Nem a si? - Perguntou a Nazaré.

E o professor respondeu:

- Nem a mim.

Foi então que a Isabel falou. Era a Isabel que eu me referia quando falei acerca da minha melhor amiga. Ela é a minha melhor amiga.

- Que espécie de segredo, prof.? - Perguntou ela.

- Quero que cada um de vocês pense no animal que prefere. Pode ser um qualquer - pássaro, réptil... ele vai ser a vossa criatura misteriosa. Quando a virem pensem numa maneira de a incluir na vossa história. Na aula a seguir à ida ao Jardim Zoológico, cada um de vós contará a história da sua criatura misteriosa - esclareceu o professor».

Os manuais dos professores são essenciais para organizar as sessões. O manual do professor do texto Pimpa contém numerosos planos de discussão filosófica, assim como exercícios para desenvolver as habilidades de raciocínio. A ênfase é dada essencialmente ao desenvolvimento das habilidades de raciocínio e de investigação, tais como a generalização, a

classificação, a formação de conceitos, fazer comparações, dar contra-exemplos, usar analogias, fazer seriações e identificar contradições⁹⁷.

Exemplos do manual de instruções⁹⁸ que acompanha o Pimpa, o qual se intitula *Em busca do significado (Looking for Meaning)*.

Plano de discussão: Histórias

1. Como é que as histórias de faz-de-conta costumam começar?
2. «Era uma vez» o que quer dizer?
3. Todas as histórias têm um começo?
4. Todas as histórias têm um final?
5. Todas as histórias têm um meio?
6. Uma história pode ter meio e final mas não começo?
7. Uma história pode ter começo e final mas não ter meio?
8. Todas as histórias são verdadeiras, ou algumas são verdadeiras e outras inventadas?
9. Qual é a diferença entre as histórias verdadeiras e as histórias inventadas?
10. Achas que algumas histórias são boas e outras não são boas?
11. Qual é para ti a diferença entre uma boa história e as que o não são?
12. Acha que uma história verdadeira pode ser uma boa história?
13. Achas que todas as histórias são sobre o que acontece as pessoas?
14. Pode haver histórias sobre pessoas que estão a sonhar?
15. Pode haver histórias sobre pessoas que estão a pensar?

Plano de discussão: Amigos.

1. As pessoas podem falar muito umas com as outras sem serem amigas?
2. As pessoas podem quase nem falar umas com as outras e mesmo assim serem amigas?
3. Há pessoas que estão sempre a lutar com os amigos?
4. Há pessoas que nunca lutam com os amigos?
5. Há algumas pessoas sem amigos?
6. Há pessoas que têm amigos embora não tenham quase mais nada?
7. Confias mais nos teus amigos do que em qualquer outra pessoa?
8. Há algumas pessoas em quem confias mais do que nos teus amigos?
9. Será possível ter medo de um amigo?
10. Qual a diferença entre amigos e a família?

⁹⁷ Noémi Rolla, *op.cit.*, p.63.

⁹⁸ In Revista da Educação, nº3, 1989, p.32.

11. Existem animais dos quais podemos ser amigos e outros animais que nunca poderão ser nossos amigos?
12. Existe alguma razão que os impedisse de serem amigos da Pimpa?

Exercício: o que há no Jardim Zoológico?

Quando chegar a vossa vez de responder, tem de dar a resposta á pessoa á vossa direita.

Se a vossa resposta for «sim», a pessoa à vossa direita tem de vos perguntar «porquê?» e vocês têm de dizer porquê. Se a resposta que derem for «não», a pessoa à vossa direita tem de vos perguntar «porque não?» e vocês têm de dizer porque não?

O que se segue está no Jardim Zoológico?

1. Montanha-russa
2. Cinemas
3. Cobra-cascavel
4. Micróbios
5. Guardas
6. Amendoins
7. Vendedores de bilhetes
8. Cozinhas
9. Camas
10. Ursos-pardos

É importante referir, após essa pequena ilustração do tipo de material á disposição dos professores, que os exercícios não são estáticos eles não constituem «receitas prontas a usar». O professor pode implementar novos planos de discussão e também novos exercícios, como também as crianças podem inventar novos exercícios⁹⁹.

2.5. A Comunidade de Investigação

Para Lipman a comunidade de investigação é o novo elemento paradigmático que irá dissolver a habitual estrutura educacional, é a introdução de uma nova sala de aula, direccionada para uma educação virada para a investigação. Para John Dewey, se o sistema educativo fracassou foi por ter cometido um grave erro de categorização: propôs aos alunos aprender soluções já feitas em vez de estudarem os problemas e investigarem por eles próprios¹⁰⁰.

⁹⁹ In Revista da Educação, nº3, 1989, p.13.

¹⁰⁰ AEP, p.32.

«Ora se queremos chegar a esse dia em que os alunos pensem por eles mesmos, é indispensável que, seguindo o exemplo dos cientistas, eles apliquem métodos científicos aos problemas que se lhes surgem. Em vez, disso, é lhes exigido que eles estudem resultados fornecidos por cientistas, favorecendo as aquisições das pesquisas em detrimento do seu processo¹⁰¹». Esse processo acaba por desmotivar os alunos que pouco se interessam por essas investigações secundárias: «e o que persistimos em chamar de educação não passa de um ridículo jogo de adivinhação¹⁰²».

A comunidade de investigação é o cerne do paradigma de um sistema educativo baseado na investigação científica, dentro da qual os alunos se ouvem mutuamente com respeito, pedem emprestado as ideias uns dos outros, em que se encorajam a justificar as suas posições e ideias, ajudando-se uns aos outros para chegarem a conclusões, tentando compreender o que os outros terão querido dizer¹⁰³.

A investigação na FpC está intimamente ligado a procedimentos autocorrectivos, nas quais os alunos (crianças) se envolvem em experiências problemáticas - problemas suscitados dentro da comunidade de investigação - e tentam ajudar-se umas as outras a entender melhor os acontecimentos com os quais estão trabalhando. Através dessa análise procuram melhorar e transformar essas situações problemáticas.

É necessário entender que para Lipman a comunidade de investigação tem propósitos muitos claros:

- 1- Fica claro que o propósito da comunidade de investigação é que ela não é desprovida de sentido: ela constitui um meio visando a elaboração de um produto que poderá ser uma decisão, um julgamento mesmo que ele seja ainda parcial e limitado.
- 2- Todo o processo possui uma orientação precisa: ele segue de forma orientada e precisa a discussão até aonde ela nos pode levar.
- 3- Não se trata de uma simples discussão, mas de um diálogo que possui uma estrutura própria. Como todos os discursos, a pesquisa tem a suas próprias regras de procedimento, essencialmente lógico dentro de um espaço mais alargado.
- 4- Os conteúdos são introduzidos e aplicados através de processos racionais e criativos.
- 5- A comunidade de investigação é utilizada para por operacionais o pensamento crítico, o pensamento criativo e o pensamento de cuidado, de atenção ao outro (caring thinking)¹⁰⁴.

¹⁰¹ AEP, p.33.

¹⁰² AEP, p.33.

¹⁰³ AEP, p.33.

¹⁰⁴ AEP, p.90.

2.5.1. O questionamento

Depois da leitura de alguns capítulos ou trechos das novelas filosóficas, a comunidade de investigação é convidada pelo professor a colocar perguntas sobre vários conceitos sobre os quais ela gostaria de conversar.

A compreensão do texto não requer somente o conhecimento das palavras, mas a apreensão global do texto e do contexto. Essa etapa incentiva, o aluno, a criança, a penetrar no interior do processo de investigação, a base da reflexão crítica¹⁰⁵.

O questionamento feito pelos alunos reflecte em si a diferença de paradigma educativo relativamente ao ensino tradicional. No ensino tradicional, o professor possuía o poder e o direito absoluto de perguntar, e é dono e senhor da sua utilização. Dentro da comunidade de investigação o questionamento é fundamental para estimular nos alunos o pensamento independente. Nesta medida os alunos é que elaboram a agenda da discussão. O professor passa a ter o papel de mediador. De certa forma: «o professor renuncia ao papel de autoridade de informação¹⁰⁶» e reconhece os conceitos mais adequados para os alunos e facilita, orienta e fomenta o diálogo, e não uma mera conversa, dentro da comunidade de investigação.

“É muito importante que o tipo de perguntas que se fazem não feche o diálogo ou ponha as respostas na boca dos alunos pois rapidamente a discussão e com ela as aulas de filosofia para crianças deixariam de ter interesse. As perguntas são habilmente feitas no sentido de ajudarem á clarificação do sentido, à escolha das razões, ou dos critérios¹⁰⁷.”

Nesta fase presume-se que o aluno seja capaz de formular perguntas¹⁰⁸, mas essas perguntas têm de ser de foro essencialmente filosófico¹⁰⁹.

Mas o que será uma pergunta portadora de um sentido filosófico? Segundo Lipman as perguntas impregnadas com um carácter e sentido filosófico, por exemplo, são perguntas que:

- Utilizam o substantivo “porquê” em vez do “como”; Questionam os conceitos: “o que é...?” e “o que quer dizer...?”;
- Procuram justificações as respostas seus colegas: “porque disseste isso?”
- Levantam dúvidas sobre as tradições, os conhecimentos adquiridos: “é verdade que...?” e “porque pensamos que...?”

¹⁰⁵ Claudine Lelux, *op.cit.*, p.33.

¹⁰⁶ *FVE*, p.117.

¹⁰⁷ P.28 revista

¹⁰⁸ Como é óbvio as primeiras sessões terão um défice em relação à qualidade do questionamento e, gradualmente, os alunos serão capazes de formular perguntas cada vez mais filosóficas.

¹⁰⁹ Claudine, Lelux, *op.cit.*, p.33: «Experiências efectuadas em França e no Québec com os *Contos d'Audrey-Anne* mostram que a partir dos 5 anos, as crianças são capazes de realizar perguntas de foro filosófico, na medida em que são guiadas pelo professor».

- São elaboradas à volta das consequências, das causas, das origens, das ideias e dos conceitos: “de onde vem...?” e “o que vai acontecer se...?”¹¹⁰

O questionamento filosófico posiciona os alunos dentro de uma atitude de investigação, de redimensionamento do conhecimento, de busca por etapas, de reconstrução do conhecimento elaborado dentro dos parâmetros da ciência filosófica.

2.5.2. O Diálogo

Um dos pilares fundamentais da FpC é sem dúvida o diálogo. O diálogo filosófico é diferente de uma conversa, aliás a «filosofia é uma disciplina que toma em consideração formas alternativas de actuar, criar e falar¹¹¹». Desse modo, a filosofia para alcançar essas alternativas examina e avalia constantemente as suas próprias certezas, procura questionar aquilo que pela sociedade são verdade certas e adquiridas, remexe as águas a procura de novas verdades, incongruências e incertezas.

Antes de avançarmos mais acerca do diálogo dentro da comunidade de investigação é importante salientar a distinção que Lipman faz entre o diálogo e a conversação:

«Se colocarmos em paralelo conversação e diálogo, é bem evidente que os dois processos diferem: o primeiro é fortemente marcado por uma nota pessoal e o seu fio lógico é insignificante, enquanto é exactamente o inverso que se produz em relação ao segundo¹¹²».

A conversação visa principalmente o equilíbrio enquanto o diálogo visa o desequilíbrio. Numa conversação existe uma reciprocidade entre os intervenientes, cada um por sua vez toma o pulso da conversa, os protagonistas repartem entre eles o seus tempos de antena, mas não existe evolução. Ao contrário no diálogo, o desequilíbrio é reforçado para instigar uma progressão. Num diálogo cada argumento suscita um contra-argumento e ultrapassa o outro e leva a avançar para além dele mesmo¹¹³.

Durante uma conversação existe uma troca de emoções e sentimentos, de informações, em que os temas surgem ao sabor e tendências dos protagonistas. O diálogo é investigação, busca e exploração conjunta, a verdadeira *práxis* filosófica, digamos.

O diálogo, necessita de uma aprendizagem. O estudo realizado na Austrália, no México e no Québec¹¹⁴, mostra que a troca estimulante entre alunos pode ter vários estágios, que passamos a enumerar: o diálogo não é necessariamente dialógico e que qualquer diálogo

¹¹⁰ Claudine, Leleux, *op.cit.*, p.34.

¹¹¹ FEA, p.191.

¹¹² AEP, p.93.

¹¹³ AEP, p.93.

¹¹⁴ A investigação foi efectuada sobre a direcção de M.F Daniel, em colaboração com L. Lafortune, R. Pallascio, P. Mongeau, L. Splitter, C.Slade e T. dela Garza.

não é de foro crítico¹¹⁵. De acordo com Claudine Deleux, o estudo mostra que a toca estimulante entre alunos pode ter vários estágios:

- 1- Anedótico: quando os alunos falam entre si de uma forma não estruturada sobre situações. Aqui os alunos estão muito longe de um processo de investigação. Os alunos não justificam as suas opiniões nem apresentam conclusões;
- 2- Monológico: os alunos começam a penetrar dentro de um processo de investigação, sobretudo orientado para a investigação da melhor resposta. Os alunos têm dificuldades em justificar as suas opiniões;
- 3- Diálogo: os alunos começam a criar uma comunidade de investigação, iniciam uma forte tendência direccionada para a reflexão e estão motivados para um objectivo comum. Os investigadores desse estudo constataam que uma troca do tipo do diálogo nem sempre comporta os traços de um pensamento crítico. Os investigadores chamaram a esse tipo de troca “diálogo não crítico”;
- 4- Diálogo semi-crítico: manifesta-se quando, dentro de um contexto interdependente, alguns alunos são suficientemente críticos para questionar os enunciados dos seus colegas, enquanto esses últimos não estão ainda suficientemente evoluídos cognitivamente para se deixarem influenciar pela crítica emitida;
- 5- Diálogo crítico: os alunos melhoram as perspectivas do grupo, como também a modificam. Esse tipo de troca supõe os seguintes critérios: interdependência explícita entre os alunos; a investigação é orientada para a construção de sentido, isto é, pela procura da verdade; os alunos estão conscientes da complexidade dos pontos de vista dos seus colegas; eles procuram as divergências e consideram que a incerteza é um estado cognitivo positivo; a crítica é procurada por ela mesma como uma ferramenta para a compreensão, uma preocupação ética é observada nas suas intervenções; os seus enunciados são pronunciados sob forma de hipóteses a verificar mais do que uma conclusão fechada¹¹⁶.

Os objectivos da FpC é o de alcançar o diálogo crítico visto como um estágio de troca filosófica e construção cognitiva que se processam gradualmente. É esse diálogo crítico que

¹¹⁵ M. F. Daniel, L. Spitter, C. Slade, C. Slade, L. Lafortune, R. Pallascio, P. Mongeau, «are the philosophical exchanges of pupils aged 10 to 12 relativistic or inter-subjective?», *Critical and Creative Thinking*, 2002, 10(2), p.1-19.

¹¹⁶ Matéria retirada do estudo de investigação de: M. F. Daniel, L. Spitter, C. Slade, C. Slade, L. Lafortune, R. Pallascio, P. Mongeau, «are the philosophical exchanges of pupils aged 10 to 12 relativistic or inter-subjective?», *Critical and Creative Thinking*, 2002, 10(2), p.1-19

cria os desequilíbrios cognitivos suficientes para que os alunos se vejam envolvidos por um espírito de reflexão que poderá modificar as suas perspectivas¹¹⁷.

2.5.3. Transformação da Turma em Comunidade de Investigação

Lipman identificou cinco etapas em relação a consolidação da comunidade de investigação. O objectivo dessa identificação é, sobretudo, indicar o que se passa psicologicamente e pedagogicamente em cada um desses níveis. Essas várias etapas, encontram-se no texto de Matthew Lipman: *A l' école de la Penser: Enseigner une pensée holistique*¹¹⁸, são as seguintes:

I-Benefícios do texto

- 1- O texto sob a forma de uma história, serve de modelo para a comunidade de investigação;
- 2- Reflecte os valores e as realizações das gerações anteriores;
- 3- Joga um papel de mediador entre cultura e individuo;
- 4- É um objecto particular de percepção que transporta já em si mesmo uma reflexão mental;
- 5- Mostra que as relações humanas podem ser analisadas em relações lógicas;
- 6- Pela sua leitura em voz alta e à vez:
 - a) Ele revela a implicação ética da leitura e de uma escuta alternadas;
 - b) Ele reproduz oralmente o texto escrito;
 - c) Ler cada um por sua vez representa uma divisão do trabalho que é um começo da comunidade da turma;
- 7- Ele interioriza gradualmente os comportamentos do pensamento das personagens de ficção;
- 8- Ele faz descobrir que o texto está carregado de sentidos e dá à turma a ocasião de se apropriarem desses sentidos.

II. Elaboração de uma agenda diária

- 1- Colocar perguntas: primeira reacção da turma após a leitura do texto;
- 2- O professor identifica os autores das perguntas;
- 3- Elaboração da agenda: trabalho da comunidade efectuado em conjunto;
- 4- A agenda simboliza a carta das áreas de interesses dos alunos;
- 5- A agenda indica o que os alunos consideram como importante e exprimem as necessidades cognitivas do grupo;

¹¹⁷ Claudine, Leleux, *op.cit.*, p.36.

¹¹⁸ AEP, p.104.

- 6- O professor e a turma devem cooperar para decidir por onde começar a discussão.

III. Solidificação da comunidade

1. Solidariedade do grupo devido a investigação dialógica;
2. Reflexão antes da acção;
3. Articulação dos desacordos e pesquisa da compreensão;
4. Encorajamento das competências cognitivas (por ex.: generalizar, exemplificar) pela prática do diálogo;
5. Aprender a utilizar ferramentas cognitivas (razão, critérios, conceitos, regras, princípios, entre outros);
6. Raciocinar em colaboração, incluindo a construção a partir das ideias dos outros, oferecer contra exemplos ou formular outras hipóteses;
7. Interiorização do comportamento cognitivo visível da comunidade através dos quais se assimilam os meios pelos quais os colegas se corrigem mutuamente até que se autocorrigem sistematicamente;
8. Sensibilidade aumentada as nuances de sentido dos contextos diferentes;
9. O grupo reflecte em comum para encontrar o seu caminho.

IV. Utilização de exercícios e de mapas de discussão

- 1- Para questões de esfera académica, recorrer a especialistas;
- 2- Apropriação pelos alunos da metodologia da disciplina;
- 3- Abertura dos alunos a outras possibilidades filosóficas;
- 4- Insistência sobre problemas específicos para incitar a formular julgamentos de ordem prática;
- 5- Encorajamento da investigação para examinar as ideias reguladoras da verdade, da comunidade, da pessoa, da beleza, da justiça ou da bondade.

V. Encorajamento a novas respostas

- 1- Suscitar outras respostas sob a forma de história contada ou escrita, de pintura ou de desenho ou outras formas de expressão;
- 2- Reconhecer a síntese da crítica e da criatividade como individual e colectiva.

A criança, dentro da comunidade de investigação, aprende a dar e a criar razões para os seus pensamentos, assim espera-se que apresente as suas razões para criar um desequilíbrio dialógico e cognitivo que possa levá-la para outros níveis de reflexão. Expressar as suas ideias e opiniões é uma forma de reagir. Esse processo acaba por fazer descobrir às crianças que em geral as opiniões não são suficientemente consistentes ou que não são suficientemente fundamentadas para firmar afirmações. Essa *práxis* leva gradualmente as crianças a elaborarem pontos de vista cada vez mais elaborados, aprendendo a fazer e a

outorgar critérios cada vez mais sustentados por raciocínios lógicos que são essenciais para fundamentar os seus julgamentos.

2.6. Pensamento de Ordem Superior

O programa de Matthew Lipman, através da comunidade de investigação tem como propósito principal o desenvolvimento do pensamento das pessoas, a começar logo desde a mais tenra idade, é dentro dela que se firma esse desígnio com o suporte do diálogo filosófico que o aprimora substancialmente.

Melhorar a reflexão exige cultivar todas as dimensões do pensamento: pensamento crítico, pensamento criativo e pensamento cuidadoso. «Um protótipo de pensador crítico, é o profissional, o experto, o modelo de bom julgamento. O protótipo de pensador criativo, é o artista. Podemos escolher o protótipo de pensador cuidadoso os pais atentos, a pessoa que gere o ambiente com consciência, o professor esclarecido e preocupado¹¹⁹». É de evidenciar que a dinâmica pedagógica da comunidade de investigação é o do equilíbrio reflexivo que comporta o sentido da falibilidade, deste modo não se procura descobrir os fundamentos para um conhecimento absoluto, isto é, definitivo. Para se manter esse equilíbrio reflexivo é necessário proceder de forma contrária, é preciso impulsionar a reforma, o melhoramento contínuo e revisão das lacunas¹²⁰. É essa autocorreção, esse auto-aperfeiçoamento que contribuirá para um pensamento cada vez mais aprimorado.

O conceito de pensamento de ordem superior sofreu ao longo dos anos algumas alterações, posteriormente Lipman em seus escritos acrescentará o pensamento de cuidado, mas antes da adição do pensamento de cuidado o pensamento de ordem superior ocorria sob a salvaguarda de dois princípios estabilizadores, a verdade e o significado, fundindo amplamente o pensamento crítico como o pensamento criativo. Como já referimos anteriormente o pensamento crítico envolve o raciocínio e o julgamento crítico, mas também envolve a inventividade e a criatividade, o pensamento criativo realça a criatividade, talento artístico mas também abrange o julgamento crítico.

«O pensar de ordem superior é rico em actos mentais que colaboram ou colidem entre si, à medida que as ideias se desenvolvem a partir de outras, ou quando competimos intelectualmente, ou criticamos as razões das outras no decorrer das nossas deliberações. Há interacção entre actos mentais não verbalizados e discursivos. Os estados mentais são constantemente desafiados ou abalados por nossos actos mentais críticos ou criativos¹²¹».

É essa dialéctica cognitiva bem fundamentada e em contínuo desenvolvimento que permite diferenciar o pensamento inferior do pensamento superior. Se existir um pensamento

¹¹⁹ AEP, p.192.

¹²⁰ AEP, p.192.

¹²¹ Oswaldo Marques, *Cadernos de pós-graduação*, v.4, Educação, São Paulo, 2005, p.141.

bem fundamentado e um julgamento consistente pode-se dizer que existe um pensamento de ordem superior. Posteriormente, Lipman incluirá o pensamento cuidadoso, com a inclusão desse colocará o pensamento superior num patamar tridimensional.

Para Lipman o ensinar a pensar bem comporta desenvolver essas três dimensões cognitivas, podemos referir que o ápice de todo o processo do programa é dotar os alunos de um pensamento de excelência. O pensamento de excelência é a união dos três tipos de pensamento anteriormente citados, essa união é apelidada por Lipman de pensamento pluridimensional.

Para Stella Accorinti, do Centro de Investigaciones en Filosofía para Niñas y Niños de Buenos Aires, umas das propostas centrais do pensamento de Matthew Lipman é a sua preocupação pelo pensamento pluridimensional. Segundo ela:

«Este tipo de pensamento é um pensamento para a liberdade, um pensamento sem o qual não se pode transitar o caminho da liberdade. [...] Se o pensamento multidimensional não tem riqueza, capacidade de indagação e coerência, não o é. Se não é cuidadoso, criativo e crítico, não o é. Se o cuidado, a criatividade e a crítica não estão, por sua vez, atravessados uma e outra vez pelo cuidado, não é um pensamento multidimensional. [...] É um pensamento que utiliza o relativismo como ferramenta, como um esforço contra todo pensamento absolutista e dogmático¹²²».

O pensamento pluridimensional visa o perfeito equilíbrio entre a parte cognitiva e a afectiva. Lipman visa a separação de um certo paradigma que trata as pessoas como máquinas cartesianas, como robôs pilotados pelos seus cérebros¹²³, diz Lipman:

«Para Descartes a noção de pensamento é matemática e lógica. Ele tinha totalmente e absolutamente excluído o espírito do corpo e os seus atributos (as suas percepções, as suas maneiras de ressentir, de avaliar, de criar, de imaginar, de acção, etc.). Em contra partida, o pensamento fortemente melhorado (ou pluridimensional), tal como eu o proponho, aponta para o equilíbrio entre o cognitivo e afectivo, entre o perceptivo e o conceptual, entre o físico e o mental, entre o que é regido pelas regras e o que não é¹²⁴».

Se no passado contrapunham o espírito aos apetites e sentidos, as percepções as paixões, mas sempre com uma predominância do intelecto, Lipman propõe um pensamento multidimensional perfeitamente igualitário. «Desde que um pensamento não satisfaça esse três critérios ao mesmo tempo, ele não se pode considerar como excelente¹²⁵» Os três critérios, aos quais Matthew Lipman se refere, são o crítico, criativo e o de cuidado, os quais no seu entender, são vistos pelos pedagogos tradicionais como tendo níveis hierárquicos

¹²² Félix García Moriyón *et al*, *Matthew Lipman: Filosofía y Educación*, Madrid, Ediciones de la Torres, 2002, p.77-81.

¹²³ *AEP*, p.193.

¹²⁴ *AEP*, p.194.

¹²⁵ *AEP*, p.195.

diferentes, dando muito relevo ao pensamento crítico e diminuindo a importância dos outros dois. Para o nosso autor todos eles são iguais em importância¹²⁶.

Os três aspectos do pensamento superior são a base, para Lipman, para edificação, melhoramento do pensamento dentro de uma sociedade virada para a investigação.

De certa forma Lipman procura criar os alicerces para uma sociedade desse tipo, deixando bem claro que as ideias reguladoras, fundadas sobre o pensamento crítico, criativo e cuidadoso, dessa futura comunidade que devem ser tomadas em consideração, são a democracia e a prudência (razoabilidade) que são componentes essenciais do processo educativo. Desse modo, entende a democracia, no seio dessa sociedade, como uma ideia reguladora do desenvolvimento da estrutura social e a prudência como a ideia do desenvolvimento das estruturas do carácter, seja ele do simples cidadão ou de uma organização social particular¹²⁷.

2.7. O Pensamento Crítico

O grande precursor do pensamento crítico é John Dewey. Na obra: *How we think* (1910), pesquisa a história da investigação desde as suas origens. Dewey propõe a distinção entre o pensamento ordinário e o que ele apelida de pensamento reflexivo, querendo designar através disso os pressupostos de pensar de um forma consciente, as causas das ideias e as suas consequências. Isto significa, que poder escolher entre várias possibilidades e actuar sobre algo é sinal de liberdade intelectual¹²⁸. Em *Democracy and Education* (1916), lança os alicerces para uma educação baseada no modelo de investigação científica, insistindo largamente sobre o papel do pensar dentro da educação. Unindo também fortemente educação e democracia, para ele uma sociedade democrática deveria indiscutivelmente saber ensinar as crianças a pensar por elas mesmas¹²⁹.

“A expansão da democracia fez tomar consciência da necessidade dos cidadãos pensarem de maneira maleável mas responsável. Se não, eles serão pressas fáceis por qualquer autoritarismo e por uma propaganda que os funde para um mesmo molde. O pensamento crítico pode oferecer um degrau de protecção contra as formas de lavagem cerebral mais arcaicas. É importante adicionar que o surgimento de uma educação que se quer universal fez compreender que o ensinamento tradicional frequentemente encorajou os estudantes a uma submissão intelectual. Muitos pensam hoje em dia que dispensar um ensino sem pensamento crítico, é o equivalente a não ensinar¹³⁰”

¹²⁶ AEP, p.195

¹²⁷ AEP, p.197.

¹²⁸ AEP, p.47.

¹²⁹ AEP, p.48.

¹³⁰ AEP, p.203.

Para Lipman o pensamento crítico é um dos componentes do pensamento de ordem superior e tem como função dotar a pessoa a pensar essencialmente de forma crítica. A crítica é um componente fundamental do pensamento. Lipman tem como foco principal levar as crianças a pensar sobre o seu próprio pensamento. Portanto o pensamento crítico funciona como auto agente de autoavaliação do próprio pensamento. O pensamento crítico como é apresentado é um auxiliar educativo da criança, com efeito ajuda a ir além, um agente de auto-avaliação do seu pensamento, ajuda-as, a descobrir profundamente os possíveis erros, enganos e falácias.

Para a clarificação desse tipo de pensamento apresentam-se quatro afirmações que referem o seu âmbito e a sua natureza: o pensamento crítico produz juízos; o pensamento crítico utiliza critérios; o pensamento crítico é autocorrectivo; o pensamento crítico é sensível ao contexto.

O pensamento crítico produz juízos:

O que diferencia um simples juízo de um bom juízo? Essa questão pode ser pertinente e estranha, mas Lipman evidencia que, no dia-a-dia, nós mesmos julgamos imensas situações. Diferenciamos entre pintar e pintar bem, entre pensar mal e pensar bem¹³¹?

Um bom julgamento é a descendência moderna da velha noção de sabedoria, ele é ao mesmo tempo a trave mestra do pensamento crítico¹³². Um bom julgamento passa por não só possuir um conhecimento e experiência mas é também essencial aplicá-lo na prática.

Um bom profissional elabora um julgamento sobre a sua prática laboral. Ele não se limita simplesmente a avaliar os outros, mas direcciona o seu olhar sobre si próprio enquanto objecto de diagnóstico.

«Um julgamento, desde logo, traduz uma determinação (de pensamento, de acção, de palavra ou criação). Um gesto, como um sinal de mão, pode constituir um julgamento [...] Dir-se-á que se trata de um bom julgamento se provêm de actos accionados com competência, realizados por meios e procedimentos apropriados¹³³».

Para Lipman o pensamento crítico é sobretudo um pensamento aplicado, não se limita a ser um simples processo, ele procura criar um produto. Não se fixa só em atingir a compreensão mas a produzir uma palavra, um acto, um facto. Ele implica a utilização do conhecimento para se poder proceder a uma mudança razoável. «No mínimo esse produto é um julgamento; no máximo ele consiste em colocar esse julgamento em prática¹³⁴».

¹³¹ AEP, p.204.

¹³² AEP, p.204.

¹³³ AEP, p.205.

¹³⁴ AEP, P.205.

Para finalizar, o pensamento crítico possui a particularidade de ser um pensamento examinador e avaliador do e sobre o próprio pensamento. É ele que nos permite reavaliar o próprio pensamento, as nossas opiniões, para que á luz de um juízo crítico possamos emendá-lo e transforma-lo para níveis cada vez mais elevados e de seguido aplica-los no quotidiano.

O pensamento crítico utiliza critérios:

Um critério é definido, de forma geral, como uma regra ou princípio que serve para julgar, isso leva-nos a concluir da ligação lógica entre pensamento crítico, critérios e julgamento. Essa ligação torna-se ainda mais estrita no facto do pensamento crítico ser um pensamento confiável¹³⁵.

Mas o que é um pensamento confiável? Talvez seja necessário primeiro analisar o que é um pensamento não crítico. Lipman classifica-o como um pensamento indeciso, informe, arbitrário, ilusório, não estruturado. Partimos, então, do pressuposto que um pensamento crítico será o oposto do pensamento não crítico e se admitimos que o pensamento crítico está assente sob os critérios, isso empresta-lhe um estrutura segura e bem fundada.

As nossas opiniões para serem confiáveis devem ser defendidas e suportadas por argumentos que as fortaleçam. Esses argumentos que as fortalecem são aquilo que Lipman chama de razões. Mas qual a ligação entre as razões e os critérios? «Os critérios são razões; eles constituem uma espécie de razão particularmente confiável. Para descrever ou avaliar (duas operações muito importantes), é preciso utilizar as razões o mais validamente possível, isto quer dizer precisamente critérios de classificação e de avaliação¹³⁶». A adequada utilização desses critérios é muito bem aceite na comunidade de pesquisadores especializados.

Lista de alguns critérios, que segundo Lipman, são correntemente utilizados e que por essa razão representam tipos específicos de critérios¹³⁷:

Padrões; Leis, estatutos, regras, regulamentos, decretos, cânones, pautas, costumes, direcções; Preceitos, exigências, especificações, escala, estipulações, parâmetros; Convenções, normas, regularidades, uniformidades, generalizações; Princípios, suposições, pressuposições, definições; Ideias, propósitos, fins, metas, objectivos, testes; Testes, credenciais, provas concretas, descobertas experimentais; Métodos, procedimentos, política;

Pode-se sublinhar que o uso das frases é uma forma de estabelecer a objectividade dos julgamentos prescritivos, descritivos e avaliativos. Para justificar e defender juízos, é necessário utilizar os critérios.

¹³⁵ AEP, p.206.

¹³⁶ AEP, p.206.

¹³⁷ AEP, P.206.

O Pensamento Crítico é Autocorrectivo.

“Um das vantagens principais que representam a transformação da turma em comunidade de investigação é, entre o melhoramento evidente do ambiente, que os membros estão mais atentos aos métodos e procedimento uns dos outros e se aplicam a corrigirem-se mutuamente. E assim, dentro da medida em que cada membro é mais ao menos capaz de interiorizar globalmente a metodologia da comunidade, ele consegue autocorrigir-se dentro da sua própria reflexão.”¹³⁸

Meditar ou reflectir de forma critica sobre o pensamento é desenvolver uma metacognição. O processo metacognitivo conduz a descoberta dos limites do pensamento. A analítica do pensamento conduz a atitude autocorrectiva característica do pensamento crítico. A correcção dos métodos e procedimentos de raciocínio é uma atitude pedagógica necessária e importante.

O Pensamento crítico é sensível ao contexto:

“O editor avisado que relê um texto antes da sua publicação e aplica as correcções que exigem aplicar as regras gramaticais e ortográficas. As ortografias pessoais como também as fantasias gramaticais são rejeitadas em proveito da uniformidade. O estilo particular de um autor pode todavia ser tratado com muito mais tolerância e sensibilidade, porque o editor sabe que não provem de uma escrita mecânica, mas que ele esta ligado ao contexto da obra da mesma forma como a personalidade que a escreveu.”¹³⁹

O pensamento crítico abrange a sensibilidade ao contexto, dando importância a circunstância em que ocorre o facto. Lipman apresenta exemplos diversos de comportamento que se associam ou se contextualizam¹⁴⁰:

Diferenciar nuances de significados que brotam de diferenças culturais;

- Reconhecimento de nuances de significado devido a diferenças de perspectivas, ou pontos de vista pessoais;
- Reconhecer diferenças em razão de peculiaridades linguísticas, disciplinares e de estruturas de referência;
- Ter a preocupação de garantir a autenticidade e integridade das interpretações de textos;
- Desconfiar das interpretações;
- Investigar as diferenças entre as situações que parecem idênticas mas com consequenciais são diferentes.

¹³⁸ AEP, p.211.

¹³⁹ AEP, p.211.

¹⁴⁰ AEP, p.215,216.

2.8. O Pensamento Criativo

O pensamento criativo é antes de mais, inventivo, ultrapassa as fronteiras do convencional, prolongando-se para além do simbolismo. Segundo Lipman o pensamento criativo abraça a imaginação fundindo-se com o todo. Reconhece-o próximo da reflexão analítica e crítica e simultaneamente distante, não se direccionando por tais ponderações. Para a clarificação desse tipo de pensamento apresentam-se duas afirmações que referem o seu âmbito e a sua natureza: o pensamento criativo englobado no pensamento crítico; pensamento criativo dialógico.

Pensamento criativo englobado no pensamento crítico:

O pensamento criativo utiliza como ferramenta o pensamento crítico. Não pode haver pensamento criativo sem um mínimo de pensamento crítico. Podemos por vezes trabalhar com critérios ou categorias tipicamente mais criativas ou, por outro lado, por vezes, com critérios tipicamente mais críticos¹⁴¹.

Características, críticas do pensamento criativo¹⁴²:

1. Originalidade: pensamento que não tem precedentes conhecidos. A originalidade por si só não é suficiente para nos dizer que um trabalho tem um pensamento criativo (podemo-nos encontrar-nos diante de algo original que é ao mesmo tempo inadequado e irracional, esse caso é uma das razões para se fazer apelo dos critérios);
2. Imaginativo: imaginar é encarar um mundo possível, ou os detalhes de tal mundo, ou ainda, ao meios de lhe aceder. Querer dispor de outros mundos onde evoluir (e permitir o acesso aos outros) não é absolutamente ridículo. O que importa é que aqueles que exploram os limites do possível guardem o máximo de percepção da realidade (como aqueles que exploram os mundos perceptíveis devem preservar a suas imaginações);
3. Independência: pensadores criativos pensam por eles mesmos, sem se deixarem escravizar pelas formas de pensar das multidões. Espíritos livres questionam-se habitualmente quando outros se contentam em não reflectir de forma mais alongada. Antes de se expressarem estudam minuciosamente os problemas para não responderem de maneira mecânica, sem reflectir;

¹⁴¹ AEP, p.235.

¹⁴² AEP, p.235.

4. Experimentação: o pensador criativo é guiado por hipótese em vez de regras. A hipótese que não tem necessidade de ser completamente formuladas, um esboço pode ser suficientes. Algumas experimentações são planificadas, e esquemas provisórios. O pensamento criativo supõe uma experimentação constante, um método de ensaios e de erros, de modo a que uma investigação de um substrato sólido que a torne viável.
5. Holística: dentro do pensamento criativo, a característica emergente joga um papel importante para determinar a selecção progressiva das partes. O produto final é sempre feito na relação entre as partes e o todo e entre os meios e os fins. Um todo surge com significações próprias.
6. Expressividade: o pensamento criativo é a expressão do seu autor como é também do seu pensamento. Pensar numa árvore de maneira criativa revela tanto o carácter da árvore quanto o de quem a pensa devido ao facto de o pensamento criativo tirar a sua expressão da maneira como a experiencia da árvore é vivida.
7. Maiêutica: característico das pessoas nas quais os actos de pensar são calculados para extrair o que há de melhor em cada um (A maiêutica é um método pedagógico que suscita reflexões intelectuais que visa permitir aos alunos descobrir os seus pensamentos e de ser capaz de os exprimir);
8. Produtividade: pensamento que aplicado a situações problemáticas desemboca geralmente em resultados positivos. É o pensamento que assenta fortemente sobre considerações a partir das consequências;
9. Auto-superação: o pensamento criativo não conhece descanso. Ele tende continuamente a ultrapassar-se. Por exemplo: todo o artista está consciente que cada uma das suas obras faz eco das suas precedentes. Ao seja não correr o risco de se ultrapassar é escolher uma forma de investigação que possui falta de integridade.

Pensamento Criativo e o Diálogo na Comunidade de Investigação:

Como já referimos anteriormente uma comunidade de investigação é um grupo de discussão que está direccionada para um pensamento pluridimensional. Daí partimos do

pressuposto que essas discursões não são uma simples conversas. Elas estão baseadas sobre um enquadramento lógico altamente intelectualizadas. Mas esse pressuposto não invalida que exista um espaço para o pensamento criativo¹⁴³.

É no interior da comunidade de investigação com a sua dinâmica própria, com o seu ambiente propício ao diálogo que se criam as condições apropriadas para a explanação do pensamento de ordem superior. Enquanto a dinâmica da turma tradicional transforma os alunos sobretudo em agentes passivos inibindo a criatividade, a comunidade de investigação a encoraja em toda a sua plenitude. As suas discursões transforma os seus interlocutores em investigadores activos em que a criatividade aflora e abraça largamente o pensamento crítico.

2.9. O Pensamento de Cuidado

Na primeira edição da obra *Thinking in Education* (1991)¹⁴⁴, Lipman não menciona o pensamento de cuidado¹⁴⁵, só bem mais tarde na segunda edição (2003) destaca a importância de promover nas crianças o pensamento crítico, criativo e cuidadoso. «Tudo indica, segundo Kohan (1999), que Lipman incorporou, em 1992, a noção de “cuidado” ao pensamento, para ligar os aspectos intelectuais e afectivo¹⁴⁶». A união do pensamento crítico, criativo e cuidadoso potencializa as pessoas a ajuizarem melhor.

“Temos a tendência em identificar o pensamento crítico com a racionalidade e argumentação, com a dedução e a indução, com a forma, a estrutura e a composição. Falhamos dessa forma a ocasião de constatar a que ponto as emoções formam e dirigem os pensamentos, os estruturam, conferem-lhe um equilíbrio, um ponto de vista ou, melhor, vários. Sem emoções, o pensamento seria plano e desnudado de interesse¹⁴⁷ “

Para Lipman o pensamento cuidadoso possui dois significados, de um lado pensa com interesse sobre o objecto do pensamento, e por outro, está preocupado pelo próprio passo do pensamento. Lipman exemplifica, esse conceito, através de um exemplo: uma pessoa que escreve uma letra de amor escreve amorosamente à pessoa a quem ele escreve ao mesmo tempo em que se preocupa com a carta em si mesma.

Para a clarificação desse tipo de pensamento apresentam-se cinco afirmações que referem o seu âmbito e a sua natureza: o pensamento de cuidado é original, afectivo, activo, normativo e empático.

¹⁴³ AEP, p.244.

¹⁴⁴ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, New York, Cambridge University Press, 1991.

¹⁴⁵ Optamos por traduzir o termo “*Caring Thinking*” por pensamento cuidadoso, mas o termo não é particularmente fácil de traduzir, ele remete-nos para vários significados, entre outros, pensamento consciente, pensamento carinhoso ou pensamento de ternura.

¹⁴⁶ Oswaldo, Marques, *Cadernos de pós-graduação*, v.4, Educação, São Paulo, 2005, p.145.

¹⁴⁷ AEP, p.250.

Tipos de Pensamento de Cuidado:

1. Originalidade: admirar, apreciar, avaliar, amar são operações que acordamos para avaliar o valor das coisas. Por exemplo: acordar o valor de uma prenda, é apreciar o sentimento expressado de quem a ofereceu¹⁴⁸.
2. Pensamento afectivo: é no entender de Lipman uma concepção que como um raio laser, atravessa a dicotomia razão/emoção. Em lugar de tomar as emoções por tempestades psicológicas que perturbam a razão clara e límpida, pode-se considerar como sendo elas mesmas formas de julgamento, ou mais largamente, como formas de pensar¹⁴⁹.
3. Pensamento activo: Lipman utiliza a palavra activa para designar as acções que são ao mesmo tempo maneiras de pensar. Por exemplo um pensamento activo pode ser conservador, isto é, podemos querer preservar aquilo ao qual temos muito apego, o poderia ser ao nosso aspecto, a nossa juventude, etc¹⁵⁰.
4. Pensamento normativo: o pensamento firma-se á norma par se propor os limites, por exemplo, dos seus desejos ou até onde é aconselhável poder ir, saber se pode ser realizável¹⁵¹.
5. Pensamento empático: o termo empático em Lipman designa o processo de nos pormos no lugar, na mesma situação de outra pessoa, isto é, de ressentir, de vivenciar as mesmas emoções vivenciadas por quem atravessa essas conjunturas. Existe aqui uma abordagem ética, é uma postura de deixarmos de lado os nossos sentimentos pessoais, os nossos pontos de vista e horizontes pessoais para partilhar os do outro¹⁵².

¹⁴⁸ AEP, p.256.

¹⁴⁹ AEP, p.254.

¹⁵⁰ AEP, p.254.

¹⁵¹ AEP, p.256.

¹⁵² AEP, p.256.

2.10. Esquematização do Pensamento Superior

Em Lipman o pensamento superior surge da união de três tipos de pensamento referenciados anteriormente de forma mais detalhada: pensamento crítico (dimensão lógica), pensamento criativo (dimensões epistemológica e estética) e pensamento de cuidado (dimensão ética). A fusão desses três pensamentos é também denominada de pensamento multidimensional, isto é, completo e abrangente, simultaneamente, criterioso e lógico nas suas avaliações, criativo e inventivo no levantamento de hipóteses, atencioso e empático na consideração das suas consequências.

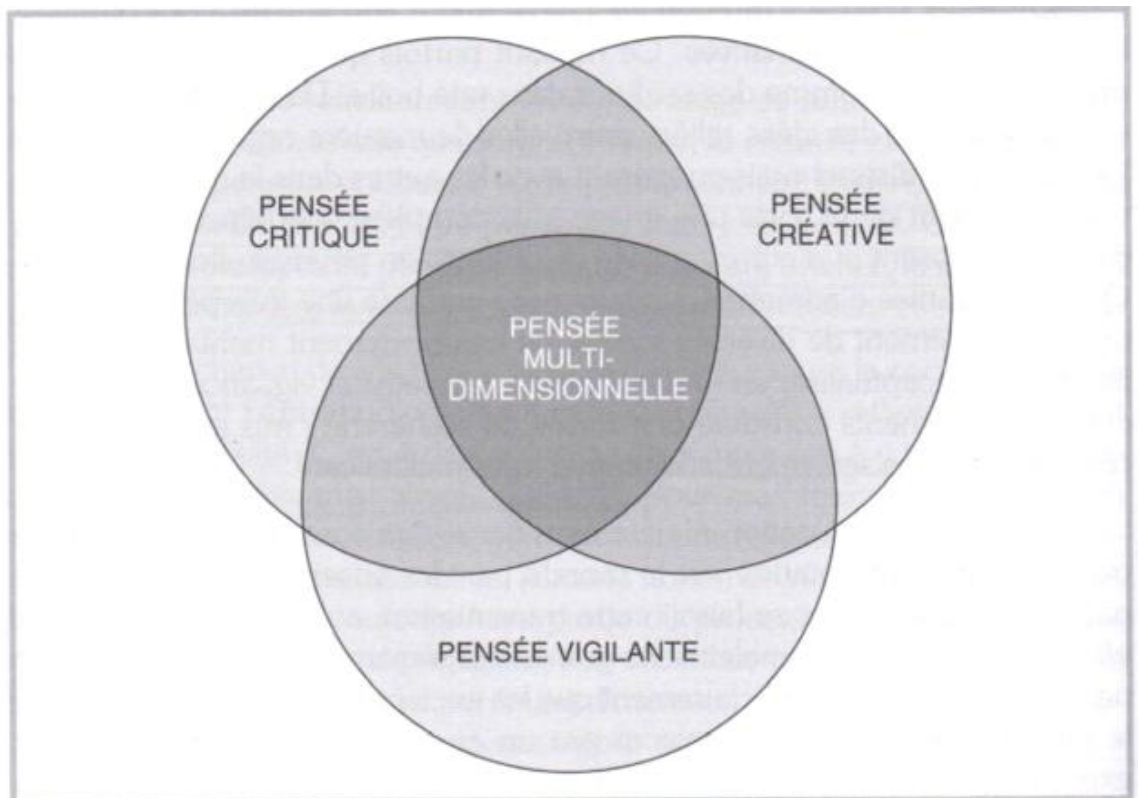


Figura nº1¹⁵³

¹⁵³ Vide, *AEP*, p.194.

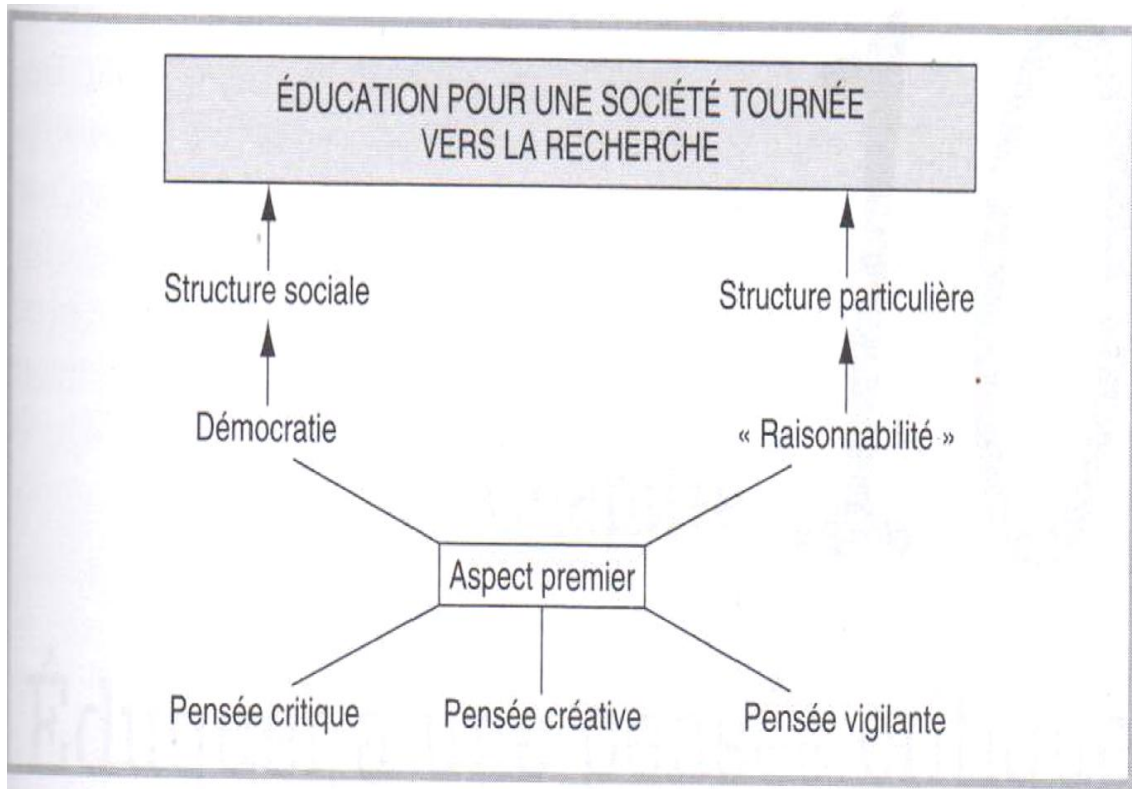


Figura nº2¹⁵⁴

Para Lipman o pensamento superior é a base de uma sociedade direcionada para a investigação que através do pensamento crítico, criativo e de cuidado lhe é possível identificar o aspecto primário do processo educativo¹⁵⁵. Nesse tipo de sociedade idealizada por Lipman: a democracia e a razoabilidade são partes essenciais do processo educativo: «dentro desse aspecto, podemos considerar a *democracia* como uma ideia reguladora do desenvolvimento da estrutura social e a “razoabilidade” como a ideia de desenvolvimento da estrutura do carácter, que seja do simples cidadão ou de uma organização social particular¹⁵⁶».

¹⁵⁴ Vide, *AEP*, p.197.

¹⁵⁵ *Ibidem*: «por “aspecto primeiro”, entendo, não o processo educativo pela sua generalidade (no sentido do somatório das suas partes), mas a rede de políticas, de princípios e de métodos aos quais fazemos apelo quando organizamos a estrutura desse processo».

¹⁵⁶ *Ibidem*.

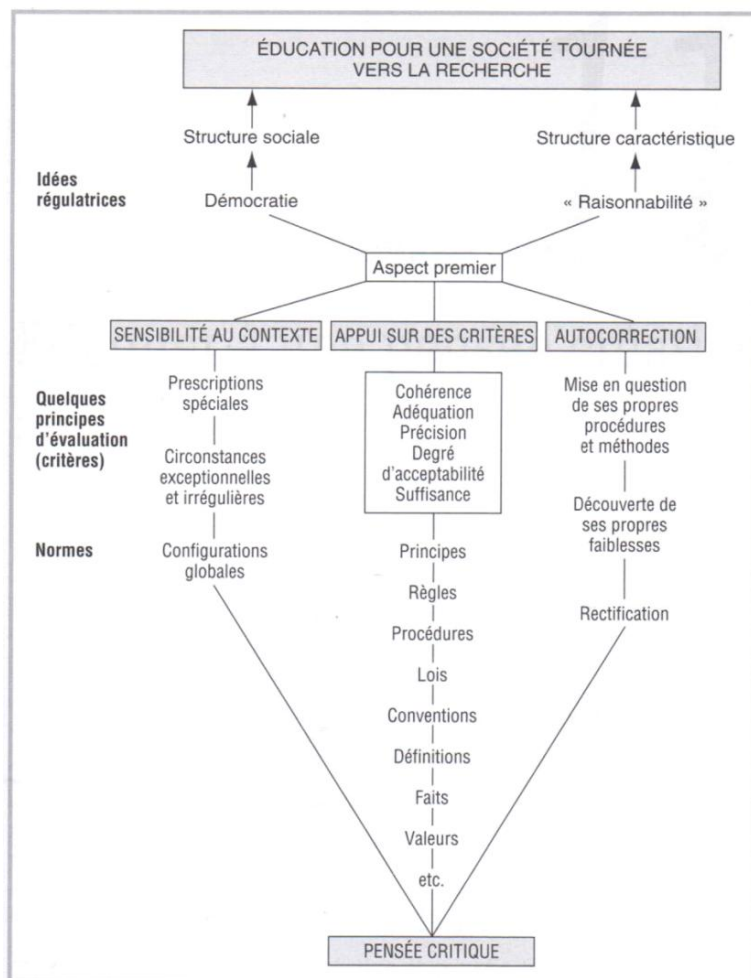


Figura nº3¹⁵⁷

O quadro nº3 sintetiza os vários processos do pensamento crítico . Os critérios, e essencialmente as normas, fazem parte das ferramentas mais viáveis de um procedimento racional. É essencial ensinar aos alunos a reconhecê-los e a utilizá-los, pois eles são um aspecto essencial do ensinamento do pensamento crítico¹⁵⁸.

As normas e os critérios formam as bases para que o pensamento crítico possa ser autocorretivo, preocupado e possa produzir julgamentos. O pensamento crítico associa os termos críticos com os critérios e entre critérios e julgamentos na caracterização do pensamento de ordem superior. Os critérios são normas ou princípios utilizados para fazer julgamentos. Desse modo é adequado concluir que existe uma conexão lógica entre pensamento crítico, critérios e julgamentos.

¹⁵⁷ *Idem*, p.231.

¹⁵⁸ *Idem*, p.210.

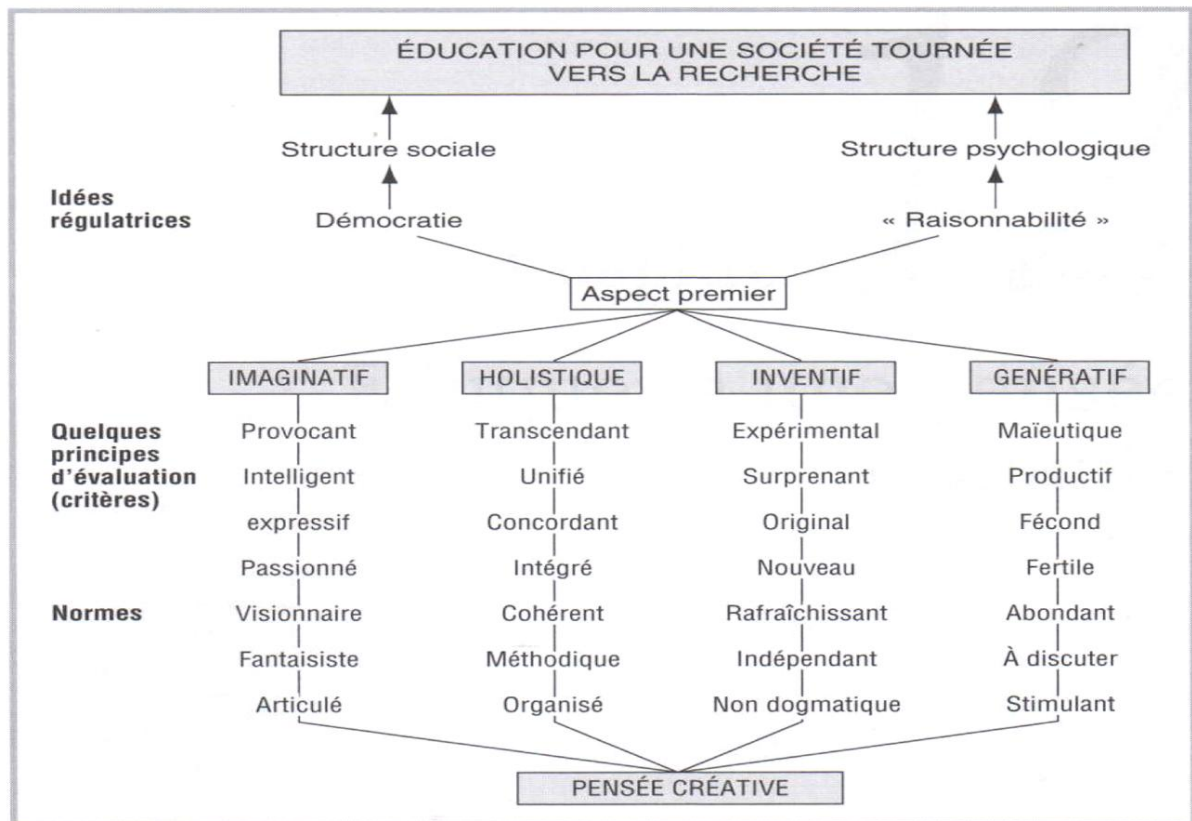


Figura nº4¹⁵⁹

A figura nº4 resume os diversos processos do pensamento criativo alicerçado sobre as normas e vários princípios de avaliação (critérios com uma tipologia mais criativa do que crítica). O pensamento criativo preocupa-se com a invenção e com a totalidade, tendo como objectivo ir além de si mesmo, transcendendo-se.

¹⁵⁹ *Idem.* P.231.

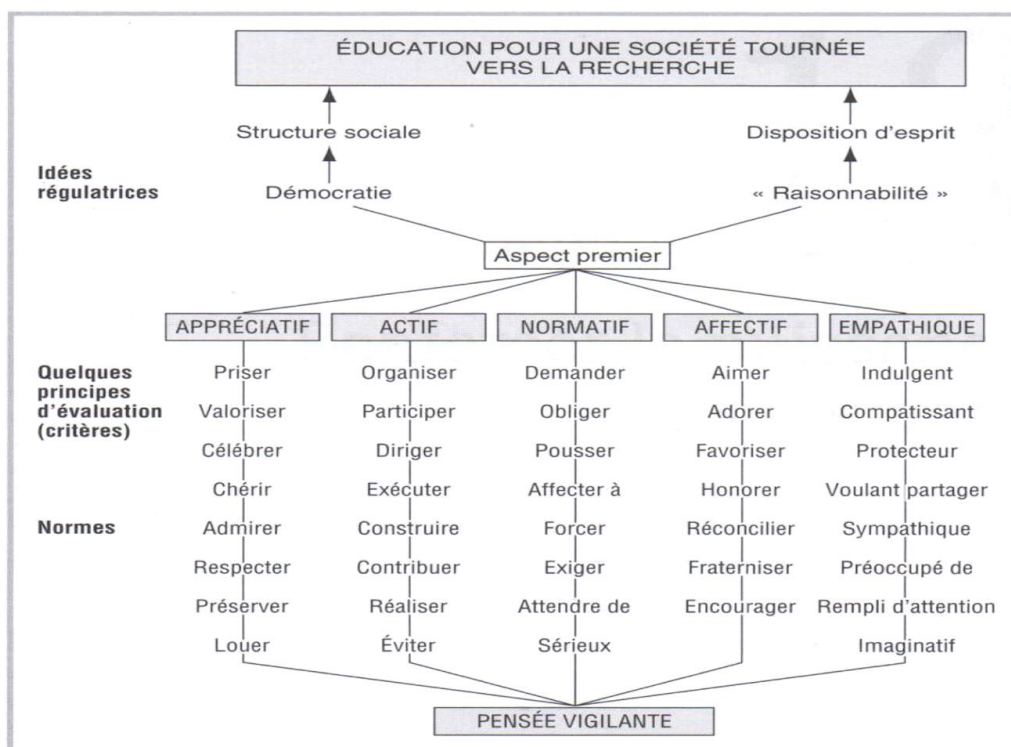


Figura nº5¹⁶⁰

O pensamento de cuidado é um pensamento activo, normativo, afectivo, empático e valorativo. O pensamento de cuidado é um pensamento ético, afectivo, normativo e valorativo com uma decisão de participação activa na sociedade. O cuidado manifesta-se na acção, na participação, na construção, contribuição e no relacionamento com os outros.

2.11. Educação para a cidadania

Uma das propostas de Matthew Lipman referentes ao seu programa de Filosofia para Crianças é a da educação para os valores cívicos e da preparação para a cidadania. A educação é sem dúvida o mais importante meio de acção social, sendo a educação um processo contínuo de construção da pessoa. Começa o seu processo a partir dos níveis cognitivos mais imaturos. Erguendo, paulatinamente, aos poucos através da experiência, e com a ajuda dos agentes educativos, uma personalidade mais madura e esclarecida.

A Filosofia para Crianças tem um impacto decisivo para a moldagem de cidadãos cada vez mais activos democraticamente. Essa educação filosófica contribui e proporciona aos seus educandos uma capacidade reflexiva mais profunda, menos propícia a deixar-se influenciar pelo meio envolvente e cria uma postura mais incisiva na hora de agir.

¹⁶⁰ *Idem*, p.247.

A Filosofia para crianças através da comunidade de investigação acaba por criar o terreno para a aprendizagem de valores cívicos e da preparação prática para a cidadania. Essa dinâmica permite a construção da identidade pessoal de forma livre e responsável. Esses valores não são inculcados sob forma de doutrinação ou para serem seguidos como verdades absolutas. A comunidade de investigação volta os alunos para uma aprendizagem livre, autónoma e crítica. No seio da comunidade de investigação o diálogo constrói-se, sempre colectivamente, sobre o signo de uma profunda reflexão e atitude crítica. Dessa forma os valores, são também, submetidos à crítica e a reflexão. Dentro do seu seio, a comunidade de investigação, constitui um paradigma de valores: o respeito mútuo, a empatia, a justiça, a solidariedade, a cooperação, a confiança mútua e tolerância pelas diferenças são constantemente laboradas. A sucessiva vivência desses valores cria nos alunos sólidas estruturas para edificar sociedades cada vez mais harmoniosas. « A Filosofia para Crianças incentiva busca desenvolver as capacidades da criança para pensar sobre os valores éticos e torná-los guias para a acção humana¹⁶¹».

A palavra cidadania vem de civitas, do latim, que significa cidade. É, pois, desde a sua origem, um termo ligado à vida em sociedade. Sucintamente cidadania caracteriza-se pelas relações que o homem entretém com os outros dentro da dimensão política. «A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar activamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social¹⁶²».

Ser cidadão é ter consciência dos seus de direitos, direitos à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade, enfim, a todos os direitos civis, políticos e sociais. Mas este é um dos lados da moeda. Cidadania pressupõe também deveres. O cidadão tem de ter consciência das suas responsabilidades enquanto parte integrante de um grande e complexo organismo que é a colectividade, a nação, o Estado, para cujo bom funcionamento todos têm de dar sua parcela de contribuição. Somente assim se chega ao objectivo final, colectivo: a justiça em seu sentido mais amplo, ou seja, o bem comum.

A Cidadania é o exercício da conquista desses direitos e do cumprimento dos deveres. É um campo social e político em permanente construção, onde as pessoas participam como integrantes de uma colectividade.

De acordo com a Carta de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, todos os homens são iguais perante a lei, sem discriminação de raça, credo ou cor, o que quer dizer que todo ser humano tem direito à cidadania.

Nessa perspectiva, ser cidadão significa gozar dos seguintes direitos:

- Cívico - dizem respeito à locomoção e à segurança do indivíduo;

¹⁶¹

¹⁶² Dallari, D.A, *Direitos Humanos e cidadania*, Moderna, São Paulo, 1998, p.14.

- Sociais - referem-se ao atendimento das necessidades básicas, como alimentação, moradia, saúde, educação, lazer;
- Políticos - relacionam-se à liberdade de expressão do ser humano, em relação à política e à religião, entre outros.

Como Podemos Ensinar a Cidadania na Escola?

A aprendizagem da cidadania deve sobretudo centrar-se sobre a aquisição das competências em vez da transmissão dos conhecimentos. «Certamente, não se forma sem informação, mas uma acumulação de informação não é em si formativa, o que já teria compreendido Montaigne no séc. XVI, quando ele referia que valia mais uma cabeça bem-formada que uma cabeça cheia¹⁶³». A escola seguramente não formará cidadãos responsáveis se ela se contenta, como era praticado até agora, por formações cívicas que descrevem para os jovens toda a mecânica institucional¹⁶⁴.

A Filosofia para crianças, através do seu programa, direcciona os seus alunos para a educação da cidadania através de três competências: a autonomia, a cooperação e a participação. Essas três competências fazem referências, de um ponto de vista sistemático, a três dimensões do homem: a primeira refere-se ao indivíduo no que respeita ao ser singular, único e indissolúvel, a segunda refere-se ao ser para o outro, sem essa atitude de abertura e interacção perante o outro não é possível ao homem constituir-se enquanto ser social, a terceira faz referência à sua participação pública envolvendo a dimensão da cidadania¹⁶⁵.

Para Lipman a educação para a cidadania, na sala de aula, ou melhor na comunidade de investigação, assenta essencialmente sobre a esquematização e formação dessas três competências. A primeira competência liga-se à autonomia intelectual e dentro do protocolo de Lipman - o questionamento, a organização das perguntas, a comunidade de investigação - é um dos meios para desenvolver atitudes de conceptualização e generalização. A segunda competência que já vimos associasse ao ser para o outro, isto é, à formação da autonomia moral que pode também ela realizar-se de uma maneira reflexiva e auto reflexiva segundo uma ética de discussão¹⁶⁶. É para uma formação para o julgamento que aponta a filosofia para crianças, formação que leva as crianças a reflectir sobre a vida, o verdadeiro, o bem, o justo, sem esperar dessa reflexão o acesso a uma resposta prévia. A terceira debruçasse sobre a autonomia participativa como, também incide, na afectiva. Desse modo a aquisição da competência de julgar por si mesmo favorece a assimilação prática da interiorização das

¹⁶³ Claudine Leleux, *La philosophie pour enfants*, Bruxelles, De Boeck, 2008, p.179.

¹⁶⁴ Claudine Leleux, *Repenser l'Éducation civique*, Autonomie, coopération, participation, 1997, Paris, Édition du Cerf.

¹⁶⁵ *Idem*, p.180.

¹⁶⁶ Claudine Leleux, *Éthique de la discussion chez Habermas*, Québec, Presses Universitaires du Québec, 2002, pp.105-134.

regras, favorecendo os jovens a dominar a sua afectividade pela auto-reflexão implicando, dessa forma, consequência na qualidade da suas participações sociais¹⁶⁷.

2.12. A Democracia e a Filosofia para crianças

Segundo Lipman a escola pode e deve ser o lugar inicial para se poder alcançar uma melhor e mais justa sociedade, ela deve ser o agente principal para alcançar esses objectivos, ela pode muito bem funcionar, como agente dinamizador, para o desencadear de várias reformas sociais que levem o cidadão comum a aspirar uma sociedade sempre melhor, mais humana, racional e justa.

«Em suma, as escolas devem preparar os estudantes para a cidadania fornecendo-lhes toda a apresentação e participação possível nos diversos procedimentos racionais que caracterizam a sociedade adulta - na lei, na diplomacia, nas negociações trabalhistas, na vida empresarial; onde quer que as pessoas intervenham, pesquisem, critiquem, examinem precedentes e tradições, considerem alternativas e, em resumo, raciocinem juntas ao invés de apelar para a arbitrariedade e violência. Somente por essa participação activa na práxis democrática e institucional é que os jovens estarão preparados para exercitar a cidadania quando se tornarem adultos¹⁶⁸».

A Filosofia para Crianças, de Matthew Lipman, em simbiose com o sistema educacional permite moldar o carácter individual das crianças com o objectivo de se tornarem cidadãos mais dinâmicos, incisivos e racionais no interior da sociedade democrática. Se queremos pessoas racionais e conscientes, pessoas capazes de tomarem decisões energéticas, justas, com um julgamento equilibrado, possuidores de uma atitude crítica, com vontade de participarem na vida política com uma postura ponderada e racional é necessário introduzir, desde a mais tenra idade, no sistema de ensino matérias e currículos que possam propiciar um ambiente saudável para alcançar esse objectivo¹⁶⁹.

«Não podemos esperar que as pessoas se tornem racionais sem antes ambientá-las em instituições e procedimentos racionais, pois é somente a existência prévia desse ambiente que arma o palco e produz a racionalidade do indivíduo¹⁷⁰».

A Filosofia para crianças constrói e, desenvolve, uma abordagem educacional direccionada para o desenvolvimento do juízo através da introdução da criança no seio da

¹⁶⁷ Claudine Leleux, *La philosophie pour enfants*, Bruxelles, De Boeck, 2008, p.184.

¹⁶⁸ Matthew Lipman, *A Filosofia vai à Escola*, São Paulo, Summus Editorial, 1990, p.79.

¹⁶⁹ FVE, p.65-80.

¹⁷⁰ FVE p.79.

comunidade de investigação e, pela ferramenta dialógica, cria em si um ambiente democrático aonde cada criança aprende a ouvir e respeitar a opinião dos outros. Ao mesmo tempo as crianças procuram, transversalmente através do seu raciocínio, melhorar as suas opiniões acrescentando algo de construtivo as ideias iniciais ou poderão, simplesmente, refuta-las mas sem antes justificar o porquê, sempre com o objectivo de criar pontes de ligação que possam permitir um diálogo sempre construtivo. Através desse respeito mútuo, da valorização dos valores, a comunidade de investigação desenvolve toda ela uma forte componente moral. A educação moral une transversalmente todo o diligente processo filosófico-pedagógico que progressivamente capacita a criança, e futuro cidadão, a tomar decisões em qualquer situação sem estarem desligadas de uma componente moral de respeito pelo próximo, pela comunidade e meio ambiente. A filosofia é uma disciplina que considera modos alternativos de acção, de criação e de pensamentos, para ir a descoberta dessas novas formas de pensar ela questiona, especula, examina ininterruptamente, à procura de uma sempre mais profunda e compreensiva visão do mundo. Desse modo a comunidade de investigação torna-se um verdadeiro laboratório de pesquisa que vai capacitar as crianças a desenvolverem as suas capacidades reflexivas e críticas para poderem solucionar os mais difíceis obstáculos¹⁷¹.

A comunidade de investigação é o núcleo da FpC nela são cultivadas as habilidades de racionalidade, diálogo, de investigação, da organização da informação e da sua tradução, tudo isso ajuda a criança a desenvolver e a criar capacidades superiores de poder ajuizar da melhor forma. Nela as crianças aprendem a construir argumentos, em desenvolver uma capacidade de diálogo e talvez o mais importante, o de criar uma atitude de autocorreção e de formular uma imparcial autocrítica sobre os seus desempenhos.

John Dewey sustenta que uma das características distintivas da experiência humana é a linguagem e a comunicação, e a categoria filosófica que as inclui é o social (aspectos fundamentais da comunidade de investigação). Dewey descreve esta categoria como a mais rica, a mais completa e a mais delicadamente subtil de todos os modos de transacção natural e a propõe inclusivo como categoria filosófica¹⁷².

A democracia é dentro desse sentido muito mais de que uma forma de governo, é uma forma de vida em comum, é uma forte experiência comunicada, é uma ideia moral que consiste na confiança mútua. Em Dewey a democracia está fortemente aliada ao espírito científico, desse modo adianta que o futuro da democracia estará aliado ao espírito científico e terá características presentes na ciência: a liberdade de investigação. A ciência só pode funcionar num contexto de uma comunidade, em que se aceitem as normas, de investigação científica que, por sua vez, serão testadas pelo mesmo processo auto-correctivo. Da mesma forma, uma democracia requer a aceitação por parte dos seus membros de valores

¹⁷¹ FEA, P.314-327.

¹⁷² Félix Moriyón (Coord.), *Matthew Lipman: Filosofía y Educación*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2002, p.210.

compartilhados, e ao mesmo tempo estáveis e flexíveis, e de uma actividade crítica que permita seu desenvolvimento¹⁷³.

Um dos suporte da democracia é a liberdade, ela dá-nos a liberdade de eleger, mas será que essa eleição é feita com inteligência, será que essa liberdade de escolha é empregue da melhor forma?

“A possibilidade de liberdade está profundamente estabelecida em nosso ser. É uma com a nossa individualidade, mostra originalmente o que somos e não imitadores ou parasitas dos outros. Mas como todas as outras possibilidades, esta tem que ser actualizadas e, como todas as demais, só o pode ser mediante a interacção com as condições objectivas. A questão da liberdade política e económica não é um agregado, muito menos um desvio ou uma excrescência do problema da liberdade individual. Isto é porque as condições que confirmam a liberdade política e económica são necessárias para actualizar a potencialidade da liberdade que cada um de nós leva em sua mesma estrutura¹⁷⁴”.

A liberdade e a necessidade das suas constantes actualizações encontram um forte eco no processo educativo. O mas importante meio de acção social é, sem dúvida, a educação. A filosofia, sinalizada por Dewey, desemboca naturalmente numa teoria da educação e bem poderia ser chamada de teoria geral da educação¹⁷⁵.

A educação é um processo contínuo, de reconstrução, que se processa desde de uma experiência imatura até uma experiência cognitiva cada vez mais rica. A educação é pois, uma reconstrução da experiência cuja direcção e meta é a inteligência¹⁷⁶. Desse modo, para Dewey, as instituições educativas devem moldar-se de acordo com o ideal da comunidade científica a fim de desenvolver a inteligência científica nas crianças. Segundo Dewey a comunidade democrática providencia o melhor cenário para os indivíduos poderem manifestar a sua individualidade¹⁷⁷, ele liga a ideia de comunidade científica à ideia de comunidade democrática, e ambas à educação. E desde logo a escola, com instituição social, desempenha um importantíssimo papel no sucesso das comunidades democráticas. No seu texto *My Pedagogical Creed* (1897)¹⁷⁸, Assinala que o fracasso da educação se deve, essencialmente, a negligência do princípio fundamental da escola como vida comunitária, em que o debate, a instigação racional e a prática em compartilhar são descuidados, esse desleixo põem em cheque a verdadeira vivência por uma democracia criativa¹⁷⁹.

O programa de Lipman, neste âmbito, insere-se dentro do pensamento de Dewey, mas também se nota que o seu modelo, dialógico de investigação filosófica, nos direcciona

¹⁷³Félix Moriyón, *op.cit.*, p.211.

¹⁷⁴ John Dewey, *Democracy and Education*, New York, Mc Millan, p.72.

¹⁷⁵ Félix Moriyón, *op.cit.*, p.212.

¹⁷⁶ *Idem*, P.212.

¹⁷⁷ John Dewey, «Creative Democracy. The Task Before us», *Classic American Philosophers*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1951, p.394.

¹⁷⁸ John Dewey, *Meu credo pedagógico*, São Paulo, Companhia Editorial Nacional, 1954.

¹⁷⁹ Félix Moriyón *et al*, *op.cit.*, p.214.

para Sócrates, na sua modelagem filosófica como *práxis*, e como modo de vida que todos nós podemos imitar¹⁸⁰.

Segundo Marie F. Daniel: «É dentro do seio da comunidade de investigação que é concebida a imagem da democracia, que se introduzem os princípios e valores desse paradigma, que se inicia a criança dentro de um processo de crescimento ao mesmo tempo individual e político¹⁸¹».

A comunidade de investigação cultiva as habilidades dialógicas, de pensamento, de investigação reflexiva e facilita um bom julgamento, é um meio educativo que favorece o sentido da comunidade e, por tanto, prepara os alunos para a participação na actividade democráticas¹⁸².

Dando continuidade a essa ideia Marie F. Daniel acrescenta: «Parece lógico que, se uma criança exercer regularmente a sua liberdade de pensamento e de acção, e que a respeite nos outros durante todas as etapas da sua educação, então, conseqüentemente, a democracia será para ela uma filosofia de vida, uma maneira de ser quanto se tornar um adulto activo no seio da sociedade¹⁸³».

É no interior desse efectivo laboratório comunitário que a criança cresce, em contacto com os conceitos democráticos, e ganha uma visão científica da vida. Lipman propõe que a educação prepare os alunos para viverem como investigadores de uma sociedade também ela investigadora. A democracia à qual Lipman se refere assenta no conceito em que a participação não se limita ao período de eleições mas que se mantenha viva para além desse período.

Quando Norberto Bobbio, no seu texto *Futuro da Democracia*¹⁸⁴, aborda, e clarifica segundo ele, a sexta promessa não cumprida da Democracia, promessa essa que diz respeito à educação para a cidadania, ou melhor à falta dela, afirma que mesmo:

«Nas democracias melhor consolidadas, assistimos impotentes ao fenómeno da apatia política, que abrange muitas vezes cerca de metade dos detentores do direito de voto. Do ponto de vista da cultura política, estas pessoas não se orientam nem no sentido do output nem do input. São apenas pessoas desinteressadas do que acontece¹⁸⁵».

A democracia, no actual estado, no pensamento de Bobbio, não educa os cidadãos para o exercício pleno da democracia. Ela deve ser um espaço pelo qual os indivíduos não se divorciem de a gerir de forma activa, de a promoverem, alimentarem e reforçarem. Essa é a distinção entre cidadãos activos e passivos. Para serem governados os líderes preferem os

¹⁸⁰ *Idem*, p.214.

¹⁸¹ Marie F. Daniel, *La Philosophie et les enfants. Les modèles de Lipman et Dewey*, Bruxelles, De Boeck & Belin, 1997, p.280.

¹⁸² Félix Moriyón e tal, *op.cit.*, p.217.

¹⁸³ Marie F. Daniel, *op.cit.*, p.280.

¹⁸⁴ Norberto Bobbio, *Futuro da Democracia*, Lisboa, Editorial Presença, 1988.

¹⁸⁵ Norberto Bobbio, *op.cit.*, p.42.

segundos, mas a democracia plena só se constrói com os primeiros, indivíduos que trazem em si o espírito de discussão política e carregam também o espírito de comunidade¹⁸⁶.

É sobre esse défice educativo que a FpC pode desenvolver uma atitude mais crítica sobre os futuros cidadãos acerca do seu papel no seio da democracia. O pensamento crítico e a democracia deveriam sempre exercer entre si uma relação de simbiose, apesar de muitos políticos não a desejarem, essa união dinamizaria todo o contexto político actual.

A educação reflexiva e de investigação que Lipman propõem leva-nos a um conceito de democracia algo diferente do tradicional: para Lipman a democracia é vista como investigação em que o tradicional conceito de consenso democrático se cruza com o conceito de racionalização. Da união dos dois conceitos se cria uma nova abordagem em que se unem os dois critérios para resolver os desequilíbrios da sociedade. O consenso só por si, não tem resolvido todos os problemas, muito pelo contrário destituído de um suporte racional acaba por agravar os problemas já existentes. A FpC prepara as crianças para futuros cidadãos aptos para um apurado sentido crítico e construtivo, em que o cidadão não é só chamado a dar o seu contributo na época da calendarização eleitoral mas durante todo o mandato legislativo¹⁸⁷.

2.13. A Educação Moral e a Filosofia para Crianças

A educação moral que a filosofia para crianças se propõe oferecer é realizada a partir de uma perspectiva em que se convidam as crianças a educarem-se moralmente sobre os seus próprios hábitos. Mas, antes de mais, é necessário entender que para Lipman a moral não é um processo inato, de facto para ele nem o homem, nem a moral ou a sociedade possuem um carácter inato:

“Pensar que o ser humano é bom ou mau através de uma forma inata, ou pensar que a sociedade é boa ou má de maneira inata, equivale a eliminar todas as possibilidades de determinar, através da investigação, o que pode ser melhorado¹⁸⁸”.

A educação moral inclui com um dos seus factores essenciais a investigação ética. Para melhor se compreender o conceito de educação moral em Lipman é necessário aprofundar uma das suas noções fundamentais: a investigação ética¹⁸⁹.

A partir da perspectiva de Lipman a educação moral e a formação ética não devem ser entendidas como uma tentativa para fazer reconhecer aos outros um conjunto determinado de valores, nem como um simples exercício na discussão a propósito de assuntos morais onde valem todas as opiniões ou onde se promove um relativismo alienígena a

¹⁸⁶ *Idem*, p.42.

¹⁸⁷ Claudine Leleux, *op.cit.*, p202.

¹⁸⁸ Matthew Lipman *et al*, *Philosophy in the classroom (2ªed)*, Philadelphia, Temple University Press, 1980, p.157.

¹⁸⁹ Félix Moriyón *et al*, *op.cit.*, p.120.

qualquer tentativa de fundamentação. O programa procura fortemente evitar a todo o custo dois extremos: o dogmatismo e o relativismo. A educação moral, para Lipman, nunca se pode separar do esforço de investigação e de reflexões filosóficas¹⁹⁰.

A investigação ética não é de todo um processo cognitivo, os problemas éticos são tanto teóricos como práticos, além desses parâmetros ela requer que as pessoas que previamente formaram os seus hábitos morais, estejam essencialmente dispostas a colocarem-se na situação dos outros para compreender os seus interesses e emoções¹⁹¹.

“ O objectivo da investigação ética não é ensinar as crianças certos valores particulares, é antes uma consideração constante e sem fim dos valores, padrões e práticas para os quais vivemos, que se discutem de forma aberta e pública para ter em conta todos os pontos de vista e todos os factos. É um postulado da investigação ética que essa discussão e reflexão, quando se desenvolve numa atmosfera de muita confiança, sinceridade e imparcialidade, pode contribuir para formar uma responsabilidade e inteligência morais nas crianças que nenhum outro sistema que se limite a familiarizarem-se com as normas e que insista em que eles cumpram com os seus deveres¹⁹²”.

Em Lipman o processo de desenvolvimento ético implica três factores: um aspecto especificamente cognitivo (investigação ética), um aspecto afectivo (o desenvolvimento da sensibilidade perante os outros), e o aspecto propriamente moral (a formação do carácter)¹⁹³.

Para Diego Rivera em Lipman o conjunto de tarefas que envolve a educação moral articulam-se em torno de três eixos básicos, cada um é autónomo por si mesmo mas como também são interligados uns com os outros.

Esses eixos são os seguintes¹⁹⁴:

- Formação de hábitos morais básicos;
- Aquisição por parte das crianças e jovens de um "alfabetismo moral";
- Discussão e exame crítico das virtudes.

Em relação ao primeiro eixo Diego Rivera afirma que os hábitos morais se vão formando nas crianças especialmente através de duas vias: o exemplo que recebem dos adultos, sobretudo dos pais, e da introspecção de uma série de normas que lhes são ensinadas¹⁹⁵. O segundo refere-se a necessidade que serem ensinadas, de forma directa e explícita, as tradições morais da cultura em que as crianças estão inseridas por exemplo: fábulas, relatos históricos, códigos de conduta, conhecimento do próprio folclore¹⁹⁶. O

¹⁹⁰ *Idem*, p.120.

¹⁹¹ *Idem*, p.122.

¹⁹² Matthew Lipman, *Investigación Ética*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1998, p.22-23.

¹⁹³ Félix Moriyón *et al.*, *Matthew Lipman: Filosofía y educación*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2002, p.123.

¹⁹⁴ Félix Moriyón, *op.cit.*, p.126.

¹⁹⁵ *Idem*, p.128.

¹⁹⁶ *Idem*, p.131.

terceiro eixo é uma sequência do segundo; aqui as tradições são, digamos, peneiradas sobre uma visão racional, as atitudes, hábitos e práticas deixadas pelas gerações anteriores são profundamente analisadas. Essas disposições são conhecidas na tradição ética como virtudes, são essas virtudes que precisam de ser examinadas e discutidas porque são precisamente as virtudes que possuímos que determinam o carácter de uma pessoa¹⁹⁷. A Filosofia para crianças insiste que as virtudes devem ser objecto de um exame racional e de uma valorização crítica e que tal processo só é possível ser feito através de um exame que cada pessoa realize no seio de uma comunidade de investigação¹⁹⁸.

Em Lipman uma actividade adquire um valor moral quando ela coloca a criança no interior de um microcosmos social, assim elas, as crianças, começam no seio do seu grupo, da sua turma, a tornar-se um membro útil à sua comunidade. Lipman chega mesmo a afirmar que sem comunidade de investigação, não se pode realizar uma educação moral - se entendermos esse processo como uma actividade significativa e positiva sobre a conduta e julgamento das crianças¹⁹⁹.

Como, de facto, pode uma criança atingir uma maturidade moral se não está em contacto com os seus pares? Como poderá medir o impacto das suas crenças e actos se não é confrontado pelas crenças e reacções de um grupo? Como poderá abrir-se ao pluralismo e as divergências se ela está isolada? Como poderá melhorar a sua coerência se a criança não é confrontada pelas críticas dos seus pares?

“ O meio deve ser propício para que a criança saiba desde muito cedo que se espera que ela justifique os seus pontos de vista, que tome em consideração as opiniões dos outros, para que possam prever as consequências dos seus actos á luz do contexto social dentro de qual se englobam, para que se possa preocupar dos sentimentos e do crescimento dos outros, e para que ele se assegure que a forma como ele trate os outros é aquela que ele gostaria de ser tratado. A partir de uma tenra idade, as crianças deveriam estar num ambiente que os incentive a ver as consequências das suas palavras e a considerar o mundo futuro como eles gostariam que fosse tanto para eles como para os outros. Em uma só palavra, as crianças devem ser consideradas como pessoas racionais e autónomas se nos queremos que eles sejam cidadãos autónomos e razoáveis²⁰⁰.”

Se a sociedade deseja que os jovens se possam tornar pessoa amadurecidas, responsáveis e autónomas, ela deve garantir que a escola se torne um lugar onde a educação moral seja exercida, um lugar de trocas comuns onde os jovens possam exercer a suas autonomias e responsabilidades.

A comunidade de investigação, que constitui a essência da educação moral de Lipman, realiza-se na medida em que as relações individuais-colectivas sejam realizadas

¹⁹⁷ *Idem*, p.133.

¹⁹⁸ *Idem*, p.135.

¹⁹⁹ Marie F. Daniel, *op.cit.*, p.227.

²⁰⁰ Ann M. Sharp, *The development of personhood and Philosophy for children*, Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1985,P.17.

convenientemente. Isso só é possível quando o indivíduo é respeitado em todas as dimensões do seu ser. Esse processo bem poderia ser apelidado de moral prática, porque toda a educação apresentada por Lipman só é possível ser aplicada e actualizada no interior de uma comunidade de investigação. Prática, porque os conceitos morais não só são estudados, no interior da comunidade de investigação através de discussões filosóficas, mas como também são praticadas através de acções concretas e quotidianas dos seus membros.

REFLEXÃO FINAL

Neste trabalho tentámos mostrar, em primeiro lugar, as influências que marcam Matthew Lipman na elaboração do seu programa filosófico, viajámos pelo humanismo e Behaviorismo e pragmatismo/construtivismo. Observamos como o pragmatismo de Dewey exerce uma influência predominante em todo o seu programa. O pragmatismo de Dewey cimenta fortemente o edifício filosófico do programa de Lipman, poderíamos referir-nos a ele como a autêntica “pedra angular” de toda a sua estrutura. De seguida, analisámos a conceptualização do programa, abordamos o papel preponderante da narrativa, o laboratório alquímico de valores e ideias em que se transforma a comunidade de investigação e que culmina no cerne de todo o processo: a aquisição do pensamento de ordem superior.

O programa de Matthew Lipman é uma lufada de ar que vivifica a filosofia e a pedagogia. A educação para instruir, dita convencional, tornou-se demasiadamente maçadora, monótona e pesada, despertando pouco interesse por parte dos alunos e muito professores sentem como que um silêncio ensurdecador dado a falta de receptividade dos seus educandos, silêncio que cava um fosso cada vez maior dentro do ensino, perdendo-se a conexão fulcral entre o professor e o aluno. A Educação para pensar, individualizada aqui na FpC, paulatinamente e de forma silenciosa, prepara, parece-nos, uma revolução paradigmática educativa, verdadeira mudança de 180°, a criança liberta-se do cárcere das pesadas matérias que fulminam o que a educação deve ser: a construção da individualidade. Alunos intelectualmente autónomos, que pensem por si próprios, trançando os seus caminhos por sua própria iniciativa, que não repetem de forma mecânica e superficial o saber livresco. Alunos poderosamente criativos, que com essa força superem maioritariamente os obstáculos que o mundo, infelizmente, semeia a cada passo, criatividade que constrói uma individualidade original e não uma simples fotocópia de estereótipos duvidosos. Alunos possuidores de um apurado sentido crítico que consigam rapidamente detectar as falácias, mentiras e farsas lançadas sobre as várias esferas da vida e alcançar criteriosamente um estado vigilante, lançando um crítico olhar sobre eles mesmos, corrigindo os seus erros e construindo dia após dias um carácter mais digno e alicerçado sobre verdadeiros valores.

Na análise do programa de Lipman chamou-nos à atenção a força que o projecto possui para consolidar a construção do carácter²⁰¹. Acreditamos que a força do homem se encontra no seu carácter, e só com carácter e discernimento o homem poderá construir uma sociedade mais equilibrada e harmoniosa. Nos dias de hoje em que as vontades dos interesses estabelecidos (político-militares, económicos e financeiros) moldam a sociedade conforme os seus proveitos, desencadeiam guerras com falaciosas propagandas. Um homem mais apurado, mais refinado a nível do intelecto e do carácter pode fazer a diferença numa sociedade em que é gritante o desinteresse, a falta de acutilância, das pessoas em geral²⁰².

Outro aspecto, em nosso entender, e de extrema importância incide sobre a parte prática do programa, apetece-nos dizer que com Matthew Lipman a filosofia sai à rua, sai dos sós e poirentos gabinetes e mergulha no mundo, abraça as pessoas, toca nas pessoas, essa mudança paradigmática é só em si bela e admirável. Bela porque toca naquilo de mais belo que o mundo pode ter: as crianças, e admirável, porque consegue unir algo que, aos olhos de muitos, situa-se nos antípodas: a união das crianças com a filosofia. Lipman lançou uma fabulosa ponte, entre esses dois opostos, e conciliou dois mundos até então, para muitos, inconciliáveis. Ele ousou, e quem ganhou com isso foi a própria filosofia que ganhou assas num projecto que cremos nós tem tudo, apesar de ainda se encontrar nos seus primórdios, para paulatinamente alcançar um estrondoso sucesso.

Constatamos, também, que ao longo dos últimos anos têm sido realizadas inúmeras investigações sobre a temática da Filosofia para Crianças, a nível internacional os exemplos abundam copiosamente, poderíamos citar a título de curiosidade os trabalhos realizados pela Unesco²⁰³, ou as investigações conduzidas pela Universidade de Laval²⁰⁴ no Québec, ou a fundação europeia Sophia²⁰⁵ com um dinamismo tremendo, a nível europeu e mundial, para a divulgação da FpC, e é de realçar a organização, por parte dessa fundação, todos os anos de várias reuniões, a última das quais realizou-se em 30 de Setembro e 31 de Outubro 2011 em Istanbul, a qual reuniu vários investigadores internacionais para debater os últimos trabalhos sobre o tema.

O estudo dos fundamentos da FpC, de Matthew Lipman, é em nosso entender fulcral para novos projectos, só conhecendo de forma mais pormenorizada os seus aspectos teóricos podemos subir outros degraus para poder direccioná-los para novos horizontes. Nesse estudo, ficou bem patente para nós a capacidade da FpC no desenvolvimento cognitivo das crianças, não só nas melhorias de raciocínio, mas também no da leitura, matemática e criatividade. Existem vários estudos²⁰⁶ que corroboram com esses resultados. Gostaríamos de

²⁰¹ FVA, p.75-76

²⁰² Norberto Bobbio, *op. cit.*, 23-43.

²⁰³ *La philosophie pour les enfants*, Réunion d'experts, Rapport. Paris, UNESCO, 26-27 mars 1998.

²⁰⁴ www.fp.ulaval.ca/philoenfant

²⁰⁵ <http://sophia.eu.org/>

²⁰⁶ M. F. Daniel, L. Spitter, C. Slade, C. Slade, L. Lafortune, R. Pallascio, P. Mongeau, «are the philosophical exchanges of pupils aged 10 to 12 relativistic or inter-subjective?», *Critical and Creative Thinking*, 2002, 10(2), p.1-19. M. Sasseville, *Self-Esteem, LogicalSkills and Philosophy for Children*, Thinking,

prosseguir, e para isso seria necessário adaptá-la, para um novo rumo ainda não percorrido. As contribuições da FpC para a melhoria das capacidades cognitivas nas crianças poderiam ser potencializadas para uma melhoria da síndrome disléxica. A Dislexia caracteriza-se por uma dificuldade na área da leitura, da escrita e da soletração. Segundo Jean Dubois²⁰⁷, é um defeito na aprendizagem da leitura, caracterizado por dificuldades na correspondência entre símbolos gráficos, às vezes mal reconhecidos, e fonemas, muitas vezes, mal identificados.

Ligar a FpC com a psicolinguística que trata das dificuldades de aprendizagem relacionadas com a linguagem escrita (dislexia, disgrafia e disortografia) sem esquecer a leitura poderia ser uma das linhas traçadas para futuras investigações tanto teóricas como práticas.

Acreditamos que a FpC pode ter potencialidades para reduzir os sintomas disléxicos, é claro que seria necessário criar, ou adaptar, outros métodos mais adequado para essa finalidade, sempre englobados dentro dos conceitos teórico de Matthew Lipman e da sua comunidade de investigação.

Lipman deixa-nos um legado bastante copioso e diversificado, lançou as sementes para um projecto educativo muitíssimo interessante, o qual permite libertar a filosofia para o meio da arraia-miúda mais jovem, ela que por vez, infelizmente, permanece excessivamente fechada nos gabinetes das faculdades.

1994. M.L.Sanz de Acedo Lizarrada, D. Iriarte, Iriarte, *Enhancement of Cognitive Functioning and Self-Regulation of Learning in Adolescents*, The Spanish Journal of Psychology, 2004.

²⁰⁷ Jean Dubois, *Dicionário de Linguística*, São Paulo, Cultrix, 1993.

BIBLIOGRAFIA

- Bibliografia do Autor

LIPMAN Matthew, *A Filosofia vai á Escola*, São Paulo, Summus Editorial, 1990.

LIPMAN Matthew, *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique*, Bruxelles, De Boeck, 2006.

LIPMAN Matthew, *Entrevista concedida ao Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças*, ATTA Mídia e educação, 1999.

LIPMAN Matthew, *Deciding What to Do (instructional manual to Nous)*, N.J.: IAPC, 1996.

LIPMAN Matthew, *Elfie*, New Jersey: IAPC, 1987.

LIPMAN Matthew, *Lisa*, New Jersey, IAPC, 1976.

LIPMAN Matthew, *Harry Prime*, New Jersey: IAPC, 1987.

LIPMAN Matthew, *Harry Stottlemeier's Discovery*, New Jersey: IAPC, 1974.

LIPMAN Matthew, *Kio and Gus*, New Jersey, IAPC, 1982.

LIPMAN Matthew, SHARP Ann Margaret, OSCANYAN Frederick S., *La filosofia en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2002.

LIPMAN Matthew, *Mark*, New Jersey, IAPC, 1980.

LIPMAN Matthew, *Natasha: Vygotskian Dialogues*, New York, Teachers College Press, 1996.

LIPMAN Matthew, *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple U. Press, 1988.

LIPMAN Matthew, *Philosophy in the Classroom*, 1º edition, N.J.: IAPC, 1977.

LIPMAN Matthew, *Philosophy in the classroom*, 2ª edição, Philadelphia, Temple University Press, 1980

LIPMAN Matthew, Pixie, New Jersey, IAPC, 1981.

LIPMAN Matthew, Social Inquiry (instructional manual to accompany Mark), N.J.: IAPC, 1980.

LIPMAN Matthew, Suki, New Jersey, IAPC, 1978.

LIPMAN Matthew, *Thinking in Education*, New York, Cambridge University Press, 1991.

LIPMAN Matthew, *Writing: how and Why (instructional manual to accompany Suki)*, New Jersey, IAPC, 1980.

- Bibliografia Subsidiária:

ACEDO de Sanz, IRIARTE Iriarte, *Enhancement of cognitive and self-Regulation of Learning in Adolescents*, The Spanish Journal of Psychology, 2004.

BEDNARZ Nadine, GARNIER Charles, *Construction des savoirs. Obstacles et conflits*, Montréal, Agence d'Arc, 1989.

BOBBIO Roberto, *Futuro da Democracia*, Lisboa, Editorial Presença, 1988.

CAETANO Wagner, *Contribuições da Filosofia de Matthew Lipman para A Educação de Crianças: Perspectivas Dialécticas ou Dialógicas*, Dissertação de Mestrado, São Paulo, Universidade do Oeste Paulista, 2010.

CASTRO Gabriela, MIÚDO Berta, CARVALHO Magda, *CRIA um projecto de filosofia para crianças*, Ponta Delgada, Universidade dos Açores, 2010.

DALLARI Dalmo, *Direitos Humanos e cidadania*, Moderna, São Paulo, 1998.

DANIEL Marie-France, *La philosophie et les enfants, Bruxelles. Les modèles de Lipman et de Dewey*, De Boeck & Belin, 1997.

DANIEL Marie France, SPITTER Laurance, SLADE Christina, LAFORTUNE Louise, PALLASCIO Richard, MONGEAU Peter, *Are the philosophical exchanges of pupils aged 10 to 12 relativistic or inter-subjective?*, Critical and Creative Thinking, 2002, 10(2).

DEWEY John, *Creative Democracy. The Task Before us*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1951.

DEWEY John, *Democracy and Education*, New York, Mc Millan, p.72

DEWEY John, *Experience and education*, New York, Macmillan Publishing, 1938/1963.

DEWEY John, *Meu credo pedagógico*, São Paulo, Companhia Editorial Nacional, 1954.

FREIRE Paulo, *Pedagogy of the oppressed*, New York, Herder and Herder, 1970.

GLASERSFELD Ernst Von, *Reconstructing the concept of Knowledge*, Archives de psychologie, 1985.

KOHAN Walter Omar, *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis, Vozes, 1998.

LELEUX Claudine, *Éthique de la discussion chez Habermas*, Québec, Presses Universitaires du Québec, 2002.

LELEUX Claudine et al, *La Philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew LIPMAN*

LELEUX Claudine, *Repenser l'Éducation civique, Autonomie, coopération, participation*, Paris, Édition du Cerf, 1997.

MARQUES Oswaldo, *Cadernos de pós-graduação*, v.4, Educação, São Paulo, 2005.

MARQUES Ramiro, *História concisa da pedagogia*, Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 2001.

MEAD Herbert, *Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviorist*, Chicago, The University of Chicago Press, 1934/1972.

MORIYÓN Felix García et al, *Matthew Lipman: Filosofia y Educación*, Madrid, Ediciones de la Torres, 2002.

REVISTA DE EDUCAÇÃO, nº3, Volº3, 1989.

ROLLA Noémia, *Filosofia para crianças*, Porto, Porto Editora, 2004.

ROSÁRIO Ortega, *Psicología y educación: la necesidad de um paradigma*, Salamanca, Cultuta y Educación, 2000.

SHARP Ann Margaret, *Entrevista com Ann Margaret Sharp*, in Revista de Educação, nº3, 1989.

Outubro de 2011

SHARP Ann Margaret, *The development of personhood and Philosophy for children*, Montclair, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1985.

SASSEVILLE Michel, *Self-Esteem, Logical Skills and Philosophy for Children*, Thinking, 1994.

SOFISTE Juarez Gomes, *Freire e Lipman: possibilidades e limites de uma aproximação*, Revista Ética e Filosofia Política, nº12, Vol 1, Abril 2010.

UNESCO, *La Philosophie une École de la Liberté. Enseignement de la philosophie e apprendissage du philosopher: État des lieux et regards pour l'avenir*, Paris, Unesco, 2007.

VYGOTSKY Lev, *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales, 19

- Cibergrafia:

<http://cehs.montclair.edu/academic/iapc>

<http://menom.eu.org>

<http://sophia.eu.org>

www.fapsa.org.au

www.fp.ulaval.ca/philoenfant

www.icpic.org

www.viterbo.edu/perspgs/faculty/RMorehouse/NAACIWebpage.htm

www.fp.ulaval.ca/philoenfant

