



Universidade de Aveiro
Ano 2012

Departamento de Educação

**MARIA EMÍLIA
GONÇALVES
DANIEL MORAIS
DA FONSECA**

**FILOSOFIA COM CRIANÇAS E JOVENS – A
COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO – 1º CICLO
DO EB**



Universidade de Aveiro
Ano 2012

Departamento de Educação

**MARIA EMÍLIA
GONÇALVES
DANIEL MORAIS
DA FONSECA**

**FILOSOFIA COM CRIANÇAS E JOVENS – A
COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO – 1º CICLO
DO EB**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação área de especialização em Formação Pessoal e Social, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Manuel Baptista Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho ao meu Pai que, onde quer que esteja, está feliz por me “ver” concluir o curso de mestrado iniciado e desenvolvido durante o seu período de doença que o vitimou. Obrigada, Pai, por teres “olhado” por mim. Estarás eternamente no meu coração.

o júri
presidente

Prof. Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutor Rui Alexandre Landa Martins Grácio
professor auxiliar do Instituto de Filosofia de Linguagem da Universidade Nova de Lisboa

Prof. Doutora Maria Manuel Rocha Teixeira Baptista
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Em primeiro lugar, à Professora Doutora Maria Manuel Baptista agradeço o apoio e a confiança depositada, ao ter aceitado o desafio de orientar esta dissertação. Manifesto, aqui, a minha profunda gratidão.

Aos meus pais e irmã, as manifestações de afecto e de incentivo. Agradeço de modo especial às minhas filhas pela sua força, pelos seus sorrisos, pelos seus mimos e pela sua companhia física imprescindível nas imensas viagens efectuadas para a concretização deste trabalho, que foram um bálsamo nos momentos de desalento e que sem elas não teria conseguido chegar ao fim da dissertação. Agradeço a todos os que, de uma forma ou de outra, colaboraram para que este trabalho se tornasse possível.

palavras-chave

Filosofia com Crianças e Jovens, Comunidade de Investigação, Cidadania, Espírito Crítico e Criativo, Formação de Professores.

resumo

Todo o ser humano revela espanto e perplexidade perante alguns fenómenos da Natureza. O espanto e a interrogação não são atributos de um sábio ou filósofo. O levantar questões está presente em todos nós e em todas as idades. Vamos, então, provocar a capacidade de questionamento, de indagação revelada pelas crianças com toda a sua espontaneidade.

É, com este propósito, que surgiu o projecto educativo de Filosofia com Crianças e Jovens de Matthew Lipman. Este professor de Lógica chamou a atenção para o facto de as crianças revelarem capacidade e merecerem ter acesso à Filosofia. O nosso trabalho visa proporcionar um conhecimento geral sobre os traços fundamentais da Filosofia com Crianças e Jovens, a sua metodologia, o modo como este programa pedagógico permite repensar alguns pontos fundamentais da educação e da prática filosófica e a sua aplicação em contexto do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Procuramos contribuir com este estudo para a qualidade do processo educativo no âmbito da educação formal e não formal, através da formação inicial, contínua e ao longo da vida, mediante a difusão e a implementação do programa Filosofia com Crianças e Jovens com rigor e integridade pedagógica e científica.

keywords

Philosophy for Children de Lipman, Community of philosophical inquiry, Citizenship, Critical thinking and creative, Teacher Education.

abstract

Every human being shows astonishment and perplexity at some phenomena of nature. The astonishment and interrogation are not attributes of a sage or philosopher. The raise questions is present in everyone and all ages. We will then cause the capacity of questioning by inquiry revealed children with all its spontaneity.

It is in this context that emerged in the educational project of Philosophy for Children Matthew Lipman (P4C). This professor of logic pointed to the fact that children have the capacity and deserve access to philosophy. Our work aims to provide a general understanding of the fundamental traits of Philosophy for Children, their methodology, how this learning program allows some fundamental rethinking of education and philosophical practice and its application in the context of the First Cycle Education Basic. We seek to contribute to this study for the quality of the educational process within the formal and non formal education, through training, continuous and lifelong learning through the dissemination and implementation of the program Philosophy for Children with accuracy and integrity of teaching and science.

Índice

Introdução.....	9
1. O Projecto de Matthew Lipman - A Filosofia com Crianças e Jovens.....	13
1.1 – Caracterização do projecto	13
1.2. Autores que influenciaram Lipman	19
1.3 - Pressupostos Educacionais de Lipman.....	23
2. A Comunidade de Investigação.....	26
2.1. A sala de aula como Comunidade de Investigação	26
2.1.1. A sessão de Filosofia com Crianças e Jovens.....	32
2.2. A Filosofia com Crianças e Jovens no Primeiro Ciclo.....	37
2.2.1. Uma questão de tempo	39
2.2.2. Uma questão de espaço	40
3. O Perfil e a Formação do Professor de Filosofia com Crianças e Jovens	43
3.1. Perfil do professor do Primeiro Ciclo.....	43
3.2. A Formação e o papel do professor	46
4. Metodologia Geral.....	56
4.1. Metodologia.....	56
4.2. Análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos professores do 1ºciclo.....	58
4.2.1. Aferir o conceito de comunidade de investigação nos intervenientes do Ensino Básico.	58
4.2.2. Conhecer as razões da implementação da proposta de Lipman.	58
4.2.3. Conhecer as mudanças de atitude do professor.	59
4.2.4. Conhecer que resultados foram conseguidos.....	59
4.2.5. Conhecer a posição dos pais.....	59
4.2.6. Saber qual a importância da FcCJ no Ensino Básico.	59
4.2.7. Saber estratégias de ensino da FcCJ.....	60
4.2.8. Saber que dificuldades existem na implementação da FcCJ, nomeadamente, a comunidade de investigação e quais as suas causas.....	60
5. Conclusões, recomendações e Limitações do Presente Estudo.....	61
Bibliografia.....	66
Anexos	

Introdução

Até há relativamente pouco tempo, a noção de “*Filosofia com Crianças e Jovens*” teria sido impensável. Vamos usar a designação “*Filosofia com Crianças e Jovens*” por se tratar de uma tradução mais fiel de Philosophy for Children de Lipman. Segundo a professora doutora Maria José Rego, formadora de uma acção de formação creditada que frequentámos e referida mais adiante no nosso trabalho, a palavra *children*, em inglês, tem um significado mais vasto que *crianças*. E acrescenta: “É a forma de designar uma geração mais nova. A ideia, por exemplo, que se aplica exclusivamente ao básico, é errónea mas o nome pode induzi-la. Em relação ao básico, os educadores têm mais maleabilidade de actuação perante o tempo lectivo e o cumprimento de um programa curricular. Mas isso não invalida a sua implementação noutros níveis de ensino, em articulação com o programa oficial, quando possível ao nível dos conteúdos mas, em relação a qualquer disciplina, sobretudo, em relação ao hábito de crítica de investigação e criação e mesmo de intervenção, participação e respeito. Ou seja, uma comunidade de investigação pode existir em qualquer nível ou área de escolaridade. Porém, outro erro poderia advir de uma má interpretação do título: é que se tratasse de uma visão infantilizada de filosofia. Mas, porque o não é, substituímos o vocábulo “*para*” crianças por “*com*” crianças: a novidade está na idade do auditório, não na originalidade de um pensar filosófico.” (citado na acção de formação a que nos referimos mais à frente). Agora que já justificámos a designação que vai ser usada neste trabalho, vamos dar seguimento ao nosso estudo, dando continuidade à introdução.

De facto, a Filosofia tem sido mantida distante da criança por se pensar que a racionalidade necessária à elaboração do pensamento filosófico ainda não está presente nos primeiros anos de vida. Todavia, para alguns pensadores como Brenifier e Freire a capacidade de questionamento, de indagação revela-se, com toda a espontaneidade, justamente na criança. No início dos anos 70, surge Matthew Lipman, um professor de Lógica na Universidade de Columbia, Nova Iorque, que “lançou a ideia de que as crianças podem e merecem ter acesso à Filosofia”.(Kohan & Wuensch, 1999: 9). Uma ideia partilhada também por Ann Sharp, sua colaboradora, que refere que ao partilhar as biografias intelectuais de ambos descobriram terem sido influenciados pela filosofia de John Dewey

na medida em que conciliava filosofia e um público infanto-juvenil. (pergunta 2 da entrevista).

“Era possível ajudar as crianças a pensar com maior habilidade? Eu não tinha dúvidas que as crianças pensavam tão naturalmente como falavam e respiravam. Mas como conseguir que pensassem bem? Sugeri a ideia de uma história para crianças. Deveria ser algo que as crianças descobrissem por si mesmos, com pouca ajuda dos adultos. As crianças da história deveriam formar, de alguma maneira, uma pequena comunidade de pesquisa, na qual cada uma participasse, pelo menos em alguma medida, na busca cooperativa e na descoberta de modos mais efectivos de pensar. A minha ideia era que o grupinho de crianças, na história, servisse de modelo com o qual os alunos reais se pudessem identificar” (Lipman citado por Kohan & Wuensch, 1999:22).

Lipman propõe, então, um Programa de *Filosofia com Crianças e Jovens* que atraiu o interesse da UNESCO e da UNICEF. Em 1998, a Unesco dispôs-se a disseminar o programa de Lipman através da sua rede mundial. Pretendemos, com o nosso estudo, proporcionar um conhecimento geral sobre os traços fundamentais da *Filosofia com Crianças e Jovens*, a sua metodologia, o modo como este programa pedagógico permite repensar alguns pontos fundamentais da educação e da prática filosófica e, sobretudo, a sua aplicação em contexto do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

O primeiro capítulo incide sobre a apresentação do projecto educativo de *Filosofia com Crianças e Jovens* de Lipman. Far-se-á referência à perspectiva de como Lipman concebe a educação. Abordar-se-á o currículo destinado a crianças e jovens, desde os três anos até à universidade e que consiste em histórias filosóficas que servem como texto-base para a leitura em Comunidade de Investigação e se fazem acompanhar de um manual para o professor. Ter-se-á de falar em Comunidade de Investigação onde ocorre todo o processo que assenta no diálogo caracterizado pela Comunidade e pela responsabilidade e compromisso individual. Será feita essa análise, no segundo capítulo, onde terá lugar, também, a forma como se implementa a *Filosofia com Crianças e Jovens* no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

No capítulo que se segue, e depois de se analisar nas ferramentas de trabalho, nomeadamente, os conceitos filosóficos, o diálogo filosófico e o questionar reflexivo que acontece na comunidade de investigação, é, também, importante fazer referência ao professor ou educador que implementa a *Filosofia com Crianças e Jovens*. O percurso da

formação e do estágio do professor de *Filosofia com Crianças e Jovens* será, assim, análise do terceiro capítulo, sendo que, no primeiro subcapítulo, será tratada o perfil do professor do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, dado ser este o nível de ensino estudado na nossa tese. No quarto capítulo, apresentar-se-ão a metodologia utilizada no trabalho empírico e a análise de conteúdo das entrevistas efectuadas e, por fim, no capítulo número cinco, proceder-se-á à discussão, conclusão, recomendações e limites do presente estudo.

No que concerne ao trabalho em questão, é nosso propósito evidenciar a possibilidade de contemplar, no Primeiro ciclo, uma metodologia Filosófica. O nosso estudo permitirá verificar que o professor do Primeiro Ciclo do Ensino Básico é capaz de dar aulas de *Filosofia com Crianças e Jovens*, seguindo a metodologia de Lipman.

Este trabalho de investigação justifica-se e torna-se pertinente dada a crise social, política e espiritual que atravessa Portugal e, em matéria de educação, quando olhamos para as estatísticas do insucesso escolar e educativo dos nossos alunos. A filosofia aparece já, muito tarde, nos currículos dos alunos. O 10º ano é, apenas, para introdução e adaptação ao pensar filosófico, crítico, autónomo e criativo, sendo o 11º ano para o seu desenvolvimento e consolidação. O 12º ano, esse sim, seria para a aplicação, no actual plano curricular. A disciplina de Filosofia deixou de ser fundamental e passou a ter um carácter opcional. Ora, o opcional, como se sabe, significa para o aluno desnecessário.

Por tudo isto, temos de assumir, em Educação, estratégias claras, sólidas e eficazes para a formação integral dos alunos. *A Filosofia com Crianças e Jovens* irá ter um papel decisivo no percurso formativo dos alunos, quer como preparação para o 10º ano, quer como disciplina base de aplicação a todas as áreas de formação: as competências críticas, específicas da disciplina de Filosofia, devem ser promovidas, desde o início. Se considerarmos também as competências éticas, então, rejeitar a *Filosofia com Crianças e Jovens* desde o Primeiro Ciclo, será o mesmo que negar a importância do respeito, da tolerância e da solidariedade como valores éticos fundamentais na educação dos alunos dos 3 aos 18 anos; é não vivenciar uma “sociedade democrática, comprometida com o pluralismo e com a diversidade” (Lipman, 1990:66).

A Filosofia com Crianças e Jovens tem provado ser um programa ideal para a educação de valores. Educar para o pensar, para a construção de uma cidadania apela ao questionamento e à investigação. Lipman diz que só é possível realizar esse objectivo numa Comunidade de Investigação. Esta é aplicada à sala de aula, ou seja, transformar a

aula do ensino tradicional onde o ambiente de trabalho, poucas vezes, é animador ou desafiador e retrai a iniciativa, a criatividade e a reflexão numa comunidade de desenvolvimento das habilidades cognitivas do pensar crítico e criativo onde “tudo o que a criança necessita é que as deixem criar” (Idem, 72).

“Não se trata de aprender história da filosofia, trata-se de aprender como fazer filosofia com os colegas, aprendendo a pensar por si próprias sobre assuntos importantes e alcançar aquilo de que necessitam para provocar uma alteração do seu lugar na sociedade” (Sharp, 1999). Ou seja, formar uma geração mais atenta, crítica e apta a discutir, escolher e decidir por si própria. As crianças que têm filosofia são mais conscientes de si mesmas, mais tranquilas e, ao mesmo tempo, mais cuidadosas quando escutam os outros, mais capazes de desenvolver um pensamento crítico. São crianças que conseguem examinar uma ideia, que conseguem escutar os outros e concentrar-se com mais facilidade.

Oferecer a filosofia às crianças e jovens nos anos formativos da sua vida, no contexto de uma comunidade de investigação, é um processo que põe, em prática, o respeito por todas as pessoas, a igualdade, a tolerância da diversidade e a receptividade.

Participar numa dessas comunidades é alcançar, lentamente, a consciência de si, que se é uma pessoa, uma pessoa que, com a ajuda dos amigos, pode envolver-se na construção de um mundo mais justo. Nesse sentido, “a *Filosofia com Crianças e Jovens* pode ser um instrumento de libertação” (Sharp, 1999). Conforme a entrevista em anexo, Ann Sharp coloca a suposição de que se a todas as crianças fosse dada a possibilidade de trabalhar em filosofia ao longo do seu percurso escolar e se o fizessem com professores habilitados a realizarem com eles esse trabalho isso quereria dizer que eles viriam a criar condições necessárias para um mundo melhor.

A *Filosofia com Crianças e Jovens* não fornece, apenas, os recursos educacionais para os professores, nem se limita a alterar o sistema de ensino, mas, além disso, realiza uma transformação na pessoa e, portanto, na sociedade. Essa transformação visa desenvolver, na pessoa, uma atitude filosófica perante a vida, para que esta questione, possa pensar criticamente, criativamente, unir e agir em conformidade. Para além de ser uma disciplina escolar, é, acima de tudo, um estilo de educação que vai para além do académico e do formal.

A obra de Lipman convida a questionar e a reflectir sobre a responsabilidade que temos, como educadores, de influir na formação de pessoas capazes de pensar, escolher e decidir

por si próprias. Pensamos que não poderíamos encontrar melhor interlocutor para essa reflexão do que este filósofo e educador que, em vez de tentar dar respostas, nos incita a um questionamento auto-correctivo da nossa própria realidade educacional.

1. O Projecto de Matthew Lipman - A Filosofia com Crianças e Jovens

1.1 – Caracterização do projecto

*... fazer filosofia não é uma questão de idades,
mas de habilidades em reflectir escrupulosamente
e corajosamente sobre o que se considera importante.*

Matthew Lipman in Gingko.pt

Segundo a investigadora Dina Mendonça¹, *A Filosofia com Crianças e Jovens* é um projecto pedagógico que tem, como finalidade, desenvolver as capacidades de raciocínio e do pensamento em geral, as capacidades de verbalização do pensamento e os aspectos fundamentais da construção do conhecimento através da comunicação, como o confronto de ideias e a reflexão em grupo. Esta aprendizagem diversificada da actividade do pensar é feita através da criação de um espaço e tempo de diálogo e tem, como finalidade, promover o pensamento através de uma comunidade de investigação na sala de aula, onde as crianças são encorajadas a falar e a ouvir-se umas às outras e, assim, discutir ideias filosóficas na presença de um moderador que é um facilitador do diálogo em que zela pela liberdade de criação e pelo respeito mútuo. O objectivo pedagógico não é, de modo algum, o de informar as crianças das várias correntes filosóficas.

“Uma *Filosofia com Crianças e Jovens* não estaria preocupada em formar discípulos para perpetuar uma certa corrente filosófica, uma certa visão do mundo, mas para ajudar a pensar e a transformar o mundo. Conceber a filosofia como uma especialidade é derrotá-la antes mesmo de iniciar a batalha por ela” (Gadotti, 2002:28). É, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento e compreensão da linguagem e das capacidades críticas e criativas das crianças de modo a promover o seu pensamento autónomo. “Os elementos que delimitam o

¹ Dina Mendonça é Mestre em Filosofia para Crianças pela Montclair State University (New Jersey, USA) e Doutora em Filosofia pela University of South Carolina (Columbia, USA). É investigadora do Instituto de Filosofia da Linguagem da Universidade Nova de Lisboa, bolsista de pós-doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia e membro da direcção da Sociedade Portuguesa de Filosofia.

projecto de *Filosofia com Crianças e Jovens* estruturam-se em volta de quatro ideias básicas: a melhoria da habilidade de raciocinar; o desenvolvimento da criatividade; o crescimento pessoal e interpessoal e o desenvolvimento da compreensão da ética. Trata-se, pois, de um programa filosófico e, ao mesmo tempo, de um programa educacional: uma teoria filosófica do conhecimento e uma filosofia de educação” (Ibidem).

A proposta de Lipman quer ir além da distinção entre “*filosofia teórica*” e “*filosofia prática*” e pretende conciliar os dois termos no mesmo “*fazer filosofia*” por meio do diálogo filosófico e da comunidade de pesquisa. Segundo Lipman, a filosofia não é uma mera especulação teórica mas uma actividade; uma reflexão crítica e criativa, ao mesmo tempo, que pode ser aplicada a qualquer disciplina. “Os cidadãos reflexivos e razoáveis deveriam ser capazes de tirar sentido do que ouvem ou lêem e deveriam ser capazes da capacidade de raciocínio e de adequadas habilidades de pesquisa” (Marcondes, 2001:10). A interpretação é, antes de tudo, entender bem o sentido de algo até podermos explicar de forma clara e poder ter uma opinião a esse respeito.

A nossa ideia de realidade dá-se a partir da forma como interpretamos o mundo, a maneira como nos relacionamos com as coisas.

A ausência de reflexão deixa o sujeito exposto ao risco do estabelecimento de ideologias. Aprender não deveria ser compreendido, apenas, como a memorização de informações, mas sim, como a apreensão das mesmas através de processos reflexivos onde o aluno possa analisar e questionar, de maneira crítica, as informações que lhe estão a ser veiculadas.

O ensino da *Filosofia com Crianças e Jovens* fará sentido se significar, para eles, uma possibilidade de pensar autonomamente.

Mas, por que a Filosofia é uma disciplina indispensável ao currículo do Ensino Básico? Antes de respondermos a esta questão, vamos fazer referência aos seguintes objectivos gerais que estão contemplados na Lei de Bases do Sistema Educativo Português onde se apela ao desenvolvimento do pensamento crítico em vários momentos.

“Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária e desenvolver valores,

atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática são objectivos que se relacionam com a *dimensão pessoal* da formação do indivíduo” (artº7º - capítulo II da Lei nº46/86 de 14 de Outubro).

Pensamos que tudo isto não é mais do que aquilo que a Filosofia pode oferecer aos jovens que é a oportunidade de desenvolver um pensamento crítico e autónomo. Isto é, a Filosofia permite experimentar um “pensar por si mesmo”. Mas, não pensamos só através da Filosofia; deveríamos pensar em todas as aulas, seja de que disciplina for. Todavia, cada disciplina tem as suas características próprias e contribui para desenvolver competências específicas do pensamento. No caso da Filosofia, ela oferece a oportunidade de um pensar sobre o próprio pensamento. A Filosofia “desnaturaliza” o nosso pensamento quotidiano, fazendo com que o coloquemos sob dúvida e nos permita produzir um pensamento mais bem elaborado, com fundamentos e mais crítico. Que permita desenvolver uma maior autonomia de pensamento, uma percepção ética mais aguçada, a autocorreção, o respeito por pensamentos diferentes do seu e à opinião de outras pessoas, uma capacidade de dar boas razões para os seus argumentos, entre outras habilidades. Tudo isto faz com que crescamos e nos modifiquemos como pessoas. Sendo o Ensino Básico uma fase de consolidação do jovem, da sua personalidade, dos seus anseios, a Filosofia tem aí um importante papel e uma colaboração fundamental.

Para possibilitar o acesso das crianças e dos jovens à Filosofia, Lipman criou um currículo específico e desenvolveu uma metodologia coerente com os pressupostos pedagógicos. É um currículo por fases, que abrange todos os anos de escolaridade. É constituído por histórias filosóficas, das quais Lipman é autor, e pelos respectivos manuais para o professor escritos, na sua maioria, com a colaboração de Ann Margaret Sharp, a sua principal colaboradora e divulgadora da *Filosofia com Crianças e Jovens* e que nos facultou a entrevista em anexo. A colaboração desta autora foi determinante para a implementação do programa pelo mundo, incluindo Portugal (anexo nº3). Desde os anos 80, que a *Filosofia com Crianças e Jovens* se espalhou pelo mundo inteiro. Actualmente, mais de 60 países trabalham com este programa educacional traduzido em mais de 40 línguas. Entre eles estão: Argentina, Arménia, Austrália, Áustria, Bélgica, Brasil, Bulgária, Chile, Costa Rica, Finlândia, Hungria, Islândia, Israel, Itália, Quénia, Lituânia, Malta, México, Holanda, Canadá, Nova Zelândia, Nigéria, Filipinas, Polónia, Portugal, China, Roménia, Rússia, Singapura, África do Sul, Coreia do Sul, Espanha, Suécia, Turquia,

Inglaterra e Uruguai. Em muitos destes países, criaram-se centros de FcCJ dando especial ênfase à investigação, tradução e adaptação do currículo, bem como à formação de professores. Formou-se, assim, uma comunidade internacional que partilha o modo como aplica a metodologia, ao mesmo tempo, que reflecte sobre os seus aspectos teóricos e o seu impacto nas ideias pedagógicas das ciências da educação. Apesar dos diferentes países terem começado a divergir no uso do material para dinamizar as sessões, todos mantêm, em geral, os princípios da comunidade de investigação tal como Lipman os traçou.

Segundo Daniela da Escola Superior de Educação Paula Frennetti (repositorio.esepf.pt), a filosofia é, para Lipman, a disciplina ideal, capaz de prover o ambiente perfeito para que as características necessárias a uma educação de valores aconteçam, não só por considerar a ética um ramo da filosofia, mas também por considerar que os modelos de discussões e investigações filosóficas levam sempre a uma aprendizagem sobre relações humanas e sociais, a uma tomada de consciência em relação ao outro, aos seus argumentos e a uma reavaliação da sua própria postura e dos seus próprios argumentos. “Quando se trata de raciocínio ético, a filosofia é um método indispensável, a subdisciplina da lógica é um aparato indispensável” (Lipman, 1995:95).

Reforçando, mais uma vez, o que já foi dito, não é da “filosofia dos filósofos” que estamos a falar. Não é dessa filosofia que as crianças e os jovens necessitam.

A *Filosofia com Crianças e Jovens* constituiu-se, originariamente, como um programa educacional “que cultiva o desenvolvimento das habilidades de raciocínio, através da discussão de tópicos filosóficos” (CBFC, 1985:1). Como já referimos anteriormente, este programa foi criado nos Estados Unidos, em 1974, pelo professor de Lógica, Matthew Lipman, com a colaboração de Ann Margaret Sharp que o conheceu em 1972 aquando da escrita da sua tese e onde tudo começou.

As propostas de Matthew Lipman encontram suporte no construtivismo piagetiano. Jean Piaget (1896-1980) enfatizava a importância do trabalho em equipa e cooperação para o desenvolvimento da inteligência. As suas propostas metodológicas caracterizam-se por um “apelo às actividades espontâneas da própria criança, objectivando uma organização cognitiva preparatória das operações da inteligência” (Piaget, 1984:8). O professor tem de deixar de ser um conferencista para “estimular a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas”. “Compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção” (Idem, 15, 17). Piaget indica, expressamente, a Filosofia

como disciplina para realizar essa tarefa de “centralizar as relações interdisciplinares” (Idem, 25). Para ele, o objectivo da educação “não é saber reflectir ou conservar verdades acabadas, pois, uma verdade que é reproduzida não passa de uma semi-verdade: é aprender por si próprio a conquista do verdadeiro, correndo o risco de despender tempo nisso e de passar por todos os rodeios que uma actividade real pressupõe” (Idem, 61). Para Piaget, o papel do educador é o de desenvolver um conjunto de actividades com as crianças, a fim de desencadear um estímulo motivador que as leve a colocar questões, procurar hipóteses e descobrir novos conceitos do mundo que as rodeia. O objectivo deste conceito de ensino é procurar que as crianças consigam compreender ideias e conceitos que, mais tarde, venham a retomar em níveis superiores de complexidade e dificuldade.

O sucesso de propostas como as de Lipman deve-se, em grande parte, ao papel dado à metodologia. Na era da obsolescência da informação, dominar um método é mais decisivo para o desenvolvimento da inteligência na infância do que dominar grande quantidade de conteúdos. Deve-se, ainda, à ênfase dada à auto-aprendizagem pela discussão; pois, na verdade, só se assimila aquilo que foi aprendido por vontade própria. Lipman acreditava na capacidade das crianças e dos jovens decidirem sobre o seu próprio destino. Nisso, estava de acordo com o grande precursor dos direitos da criança Janusz Korczak. “O primeiro e indiscutível direito da criança é aquele que lhe permite expressar livremente as suas ideias e tomar parte activa no debate relativo à apreciação da sua conduta e também na punição. Quando o respeito e a confiança que lhe devemos forem uma realidade, quando ela própria se tornar confiante, grande número de enigmas e de erros desaparecerá” (Korczak, 1983:67).

Os pressupostos referidos no ponto 1.3 da nossa tese apontados por Lipman são, hoje, aceites pelas pedagogias mais actuais. Não há como não reconhecer a sua validade quando realça, no ensino da filosofia, a discussão colectiva, a investigação solidária, o questionamento ou a “curiosidade”, como nos falava Paulo Freire (1997). O diálogo, em sala de aula, o pluralismo, é outro elemento constituinte da pedagogia de Lipman que revelava uma grande admiração pelo método socrático².

² O método socrático consiste numa prática em que o filósofo utilizando um discurso caracterizado pela maiêutica (levar ou induzir uma pessoa, por ela própria, ou seja, por seu próprio raciocínio, ao conhecimento ou à solução de sua dúvida) e pela ironia, levava o seu interlocutor a entrar em contradição, tentando depois levá-lo a chegar à conclusão de que o seu conhecimento é limitado.

Lipman demonstrou a importância da narrativa, da ficção, da dramatização, da estética e da literatura na formação do pensamento da criança. A história da filosofia caracteriza-se pela busca da verdade, da explicação, da compreensão, da interpretação e da transformação do mundo. Mas não dispensou a beleza como parte constitutiva do seu que fazer.

De grosso modo, a metodologia criada por Lipman visa desenvolver as capacidades didáticas do ponto de vista do professor e da aprendizagem e, por parte dos alunos, no que se refere à crítica, criatividade e cidadania, contribuindo para uma melhoria afectiva do ensino e de uma revalorização do pensamento crítico. Tem, como finalidade, criar hábitos de crítica, criatividade e de intervenção cívica.

“De acordo com o saber tradicional, o objectivo da educação é tornar as crianças ignorantes em cultas, através da transmissão do conhecimento possuído pelos adultos. Para isso, era necessária a aquisição de uma quantidade considerável de informação. Isto seria um modelo perfeito para uma sociedade imutável, mas desapropriado para uma sociedade em que a mudança cultural ocorre a uma velocidade tal que o conhecimento que nos capacita para trabalhar com sucesso hoje, será obsoleto daqui a uma década”(Lipman, 1990:55). É que, actualmente, vivemos numa sociedade pluralista e multicultural onde a inadequação da educação tradicional é óbvia. “A quantidade e a velocidade das informações tornam o seu armazenamento uma tarefa impossível para as pessoas” (Idem:10).

Em muitas partes do mundo, a democracia instaurada vem tornando-se, cada vez mais, precária. “Tudo se desmorona se a educação não preparar as crianças para serem cidadãos autónomos, reflexivos e críticos. O objectivo da educação tem de ser transferido da simples aquisição de conhecimentos para o pensamento que tem de ser crítico ou lógico, ou ambos” (Idem:56). Daí, a necessidade de desenvolver alunos com um nível de flexibilidade intelectual e desenvoltura. “As competências, na argumentação e na retórica, tornam-se inestimáveis. Numa sociedade democrática comprometida pelo pluralismo e com a diversidade, nenhum conjunto de valores pode ser ensinado à custa de outros valores, sem violação dos direitos constitucionais de alguém. A criança deve ter a possibilidade de experimentar o que é viver, no sentido de espaço, num contexto de respeito mútuo, de diálogo disciplinado, de investigação cooperativa, livre de arbitrariedade e de manipulação” (Idem:65,66,67).

Lipman pretende, assim, que a filosofia reforçe o ambiente democrático, por permitir que se formem cidadãos plenos de raciocínios críticos e criativos, capazes de deliberarem, questionarem, tomarem decisões.

Vivemos um tempo de expectativas, de perplexidade, de crise de concepções e paradigmas. É um momento novo e rico de possibilidades.

É, nesse contexto, que gostaríamos de examinar a contribuição de Mathew Lipman e do movimento em torno da *Filosofia com Crianças e Jovens* que implementou. Não o fazemos enquanto especialistas no tema, mas como agentes críticos a partir da leitura e reflexão de variadas fontes de informação.

1.2. Autores que influenciaram Lipman

O projecto de Lipman reúne as influências de uma série de pensadores que se dedicaram ao fenómeno educacional. Das suas teorias, ele extraiu as características formais e metodológicas da *Filosofia com Crianças e Jovens*. O uso do diálogo, como elemento fundamental, deriva dos trabalhos de Mead, Vygotsky (que confirmou que as crianças eram capazes de trabalhar com ideias muito mais do que as pessoas imaginavam, sobretudo, pela importância dada à linguagem no papel da evolução cognitiva e social; defendia que aprendemos a pensar tal como aprendemos a falar, ao interiorizar os padrões linguísticos e de reflexão à nossa volta) e Bruner (para quem, segundo Lipman, ” a herança cultural do género humano pode ser ensinada com toda a integridade em todas as séries escolares”). De Dewey, cuja contribuição Lipman considera que “minimiza a de todos os outros, sobretudo, devido às suas conferências em Filosofia da Educação” (1990:20) deriva a ideia de organizar a matéria mais em forma de romance do que de livro-texto. As análises de Piaget sobre o desenvolvimento intelectual da criança serviram de ponto de referência a Lipman, no momento de estruturar e de estabelecer a sequência das habilidades que se devem potencializar em cada etapa, embora isto seja feito em contradição com Piaget. A decisão de expressar a disciplina da filosofia em linguagem comum tem, a sua origem, nos trabalhos de Ryle e de Wittgenstein. A Charles Pierce, foi buscar a ideia de comunidade de investigação. A elaboração dos exercícios dos manuais em questões ordenadas de modo sequencial em planos de discussão e estratégias de pesquisa, tem relação com a aproximação socrática do diálogo. Sócrates não era um mestre que ensinava àqueles que

nada sabiam. Ele afirmava, sempre, nada saber. “O método socrático é um método dialógico constituído por dois momentos: a ironia e a maiêutica que consistia no questionamento sistemático que leva os outros a um ponto crucial de consciência crítica, procurando a verdade no seu interior” (Wikipédia). Ou seja, “o instrumento da maiêutica não seria o discurso pomposo e dogmático, mas sim o “diálogo” (*dia*=através; *logos*=palavra). A maiêutica pressupõe que o conhecimento já está no homem, que já exista no interrogando uma potência intelectual intrínseca que deve passar da potência ao acto pela provocação, pela refutação, pela “parturição” que é o desfecho do processo” (Claret, 2005:25). A refutação produzia, em relação ao conhecimento, “uma dúvida metódica, transformando-a em estímulo para a investigação” (Ibidem). “Olha como este jovem responde procurando comigo – diz Sócrates, *Mênon.*, 84 e ss. – e como consegue encontrar... enquanto não faço mais do que interrogá-lo, sem nada ensinar-lhe. Observa se alguma vez achas que eu o ensino ou lhe mostro algo em lugar de perguntar-lhe, simplesmente, a respeito do que por si mesmo pensa. E, por isso, acontece que tem ciência, se lhe perguntarmos de modo verdadeiro, e a extraí do seu interior, sem que ninguém lhe ensine” (Idem:24).

A ideia de Lipman apresentar a filosofia em forma literária (romances, novelas ou histórias) não foi originalmente sua, mas sugerida por uma amiga. De imediato, mesmo sem nunca ter tido experiência na produção literária, iniciou a escrita da obra *Harry's Stottlemeir Discovery* (A descoberta de Aristóteles Maia, na versão para o português) destinada ao 5º e 6º ano de escolaridade e que viria a ser a primeira de uma série de várias outras histórias que acabariam por abranger todo o currículo escolar, desde a educação infantil até ao ensino secundário. Nascia, assim, o Programa de *Filosofia com Crianças e Jovens*.

A repercussão positiva do seu trabalho experimental com as crianças na Universidade da Columbia valeu-lhe um convite, em 1972, para trabalhar no Departamento de Filosofia do Montclair State College, em New Jersey, como já referido atrás, uma instituição de ensino superior onde, além de leccionar Filosofia, poderia dar continuidade ao seu projecto de constituição de um Programa de *Filosofia com Crianças e Jovens*. Foi ali que conheceu Ann Margareth Sharp que, desde então, se tornou a sua principal colaboradora no desenvolvimento deste projecto que consistia na elaboração de um currículo a aplicar em

escolas do ensino básico bem como à preparação de professores que quisessem transformar aulas tradicionais em comunidades de investigação filosófica.

Porque houve uns autores mais do que outros que influenciaram Lipman, procederemos a uma análise mais detalhada da contribuição dos mesmos. “Ao partilhar as nossas biografias intelectuais, descobrimos termos sido, ambos, extraordinariamente influenciados pela filosofia de John Dewey, na medida em que conciliava filosofia e um público infanto-juvenil” (entrevista a Ann Sharp, anexo nº3). Assim, “quanto a Dewey, a sua influência sobre Lipman é, especialmente, visível na sua definição de educação. Dewey vê a educação como uma forma de aprimorar (vocábulo muito referenciado por Lipman, nas suas obras) a experiência do aluno, reorganizando-a, reconstruindo-a, enriquecendo-a. Esse enriquecimento dá-se através das ferramentas que a educação propicia ao aluno para o aprimoramento das suas experiências futuras. Para isso, é preciso que a educação escolar forneça os instrumentos que propiciem ao aluno o estabelecimento de contínuas conexões entre a experiência do passado, do presente e do futuro, entre a experiência social e individual. Dewey vê, na escola, o espaço de construção do pensamento do aluno. Por isso, critica a concepção de ensino/aprendizagem baseada, apenas, na transmissão de conteúdos, que ele considera um processo passivo de aprendizagem. Longe de desprezar o conhecimento, ele considera-o como um meio para aperfeiçoar o desenvolvimento do pensamento e o julgamento do aluno, que seriam as actividades principais do processo educativo. Enfim, para Dewey, a educação é um processo de troca entre os interesses dos alunos, as suas inquietações e as questões sociais que a escola representa.

Nesses termos, estabelece-se a importância que Dewey atribui à filosofia, como uma disciplina que, por excelência, cultiva o pensar e problematiza a experiência. O autor rejeita a concepção especulativa da filosofia, que não se compromete com a experiência social: para ele, esta disciplina está intimamente relacionada com a concepção de educação, com a qual partilha as suas finalidades, promovendo o enriquecimento da experiência, e o seu questionamento. Porém, são evidentes os limites que a filosofia recebe na formulação de Dewey, que a concebe como uma *teoria geral da educação*, não reservando à disciplina qualquer lugar especial na prática educativa, ao contrário do que é levado a fazer em relação às ciências, para as quais reserva um espaço mais do que central. Poder-se-ia dizer que Lipman toma, em consideração, as disposições de Dewey; não fossem, nas suas obras, as fronteiras entre filosofia e ciência tão pouco nítidas. Lipman

fundamenta-se, ainda, na estreita relação que Dewey constrói entre educação e democracia. Para ambos os autores, a democracia é a forma de vida mais apropriada ao enriquecimento humano, pois apenas num contexto democrático é possível ao homem problematizar e recriar os diversos aspectos da sua experiência.

Como as instituições educativas actuam na ordem social, os autores propõem uma educação “*para*” e “*na*” democracia, na medida que uma provê as ferramentas necessárias aos alunos para o desenvolvimento da outra, e vice-versa. A educação deve cumprir uma função democratizadora na vida social dos alunos, possibilitando a compreensão dos fundamentos da ordem social, as suas causas e consequências. Somente, o contexto democrático garante a liberdade e a possibilidade da investigação e do pensamento” (Sanchez,2005:29-48).

Lipman pretende valorizar essa relação entre educação e democracia e, “segundo Dewey, dá prioridade ao desenvolvimento do pensamento e do julgamento no processo educacional. Por considerar a filosofia como a disciplina dedicada ao pensamento, reserva-lhe um lugar de destaque, de máxima importância no currículo escolar: ela seria capaz de problematizar a realidade, contribuindo, inclusive, para a problematização dos diferentes conteúdos das outras disciplinas e construindo uma ponte de “*sentidos*” capaz de unificar o currículo escolar. Segundo o autor, a filosofia seria, ainda mais, capaz de transformar o modo de vida das pessoas, por as tornar capazes de pensar melhor, de investigarem com espírito crítico e criativo, de serem mais razoáveis e de serem mais cuidadosas nas suas relações sociais e intelectuais. Enfim, a filosofia revelar-se-ia a própria base da educação, na medida em que se apresenta como ferramenta para o desenvolvimento de todo o pensar (Ibidem).

No que concerne “ao seu conceito de educação ética, Lipman fundamenta-se, essencialmente, em três autores: Aristóteles, Kant e Mill. Do primeiro, afirma extrair a ideia de que a função que caracteriza os seres humanos é viver de acordo com a razão e que uma coisa pode ser considerada boa, quando cumpre bem a sua função: por isso, quanto mais racional for o homem, mais oportunidade tem de ser bom. Do segundo, retira o conceito de “lei moral universal”, pela qual os seres humanos devem agir, de acordo com aquilo que consideram ser a forma correcta de todos agirem. Do terceiro, adopta a abordagem utilitarista, o conceito de felicidade geral, a relação entre o bem de cada indivíduo e o bem de todos. Da junção desses elementos, Lipman formula o seu ideal ético,

baseado no uso adequado das habilidades cognitivas, na busca por um consenso razoável, apoiado em argumentos racionais e no diálogo filosófico e democrático. Para Lipman, as crianças devem ter a possibilidade de experimentar a vida num contexto de respeito mútuo, de diálogo disciplinado, de investigação cooperativa, livre de arbitrariedade e manipulação, contexto este que é o que ele idealiza como sendo uma aula de filosofia com crianças, uma “comunidade de investigação”. Lipman afirma que “nada aprimora mais as habilidades de raciocínio do que uma conversa disciplinada e que esta, por sua vez, deve seguir as regras dadas pela lógica” (Ibidem).

É como um trabalho circular, no qual as habilidades direcionam o diálogo, ao mesmo tempo em que são reforçadas por este. Para o autor, o diálogo é a condição da civilidade que acontece na sala de aula onde esta se transforma em comunidade de investigação quando "os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias dos outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um" (Lipman, 1995:31)

1.3 - Pressupostos Educacionais de Lipman

ALGUNS PRESSUPOSTOS EDUCACIONAIS

Matthew Lipman

IAPC: Institute for the Advancement of Philosophy for Children

Montclair State University – EUA

Tradução: Ludgardes Freire, IPF, 1999

Os pressupostos educacionais da *Filosofia com Crianças e Jovens* levam a um caminho de liberdade onde o constrangimento não existe. Os conteúdos abordados no currículo são do interesse dos alunos e adaptáveis aos contextos.

1. A melhor pedagogia para introduzir as crianças no pensamento filosófico está baseada nas comunidades de investigação. Segundo Lipman, a melhor pedagogia para que as crianças usufruam da filosofia é a Comunidade de Investigação onde se “trabalham” questões relativas a temas da existência humana, do mundo exterior, da cultura... E ainda pela forma própria do fazer filosofia, ou seja, pela iniciação progressiva dos procedimentos do filosofar que dizem respeito à exigência do pensar crítico e criativo, incentivando as crianças e os jovens a serem mais interventivos.

2. A investigação desenvolve o desejo natural da criança para perguntar, ser curiosa e discutir. Aqui, enfatiza-se a investigação como desenvolvimento da inclinação natural da criança para perguntar, ser curiosa e discutir.

3. Da mesma forma, como os adultos discutem para formular os seus julgamentos (juízos) e tomar decisões, grupos de crianças discutem juntas num processo de pensar colectivo que leva, também, a julgamentos e à tomada de decisões. Neste pressuposto, dá-se ênfase à forma como os indivíduos deliberam para criar os seus juízos. Do mesmo modo que as crianças ordenam juntas num processo de pensar colectivo, o julgar.

4. O desenvolvimento da criança, enquanto ser humano, pode ser enriquecido pelo contacto com as narrativas filosóficas. Aqui, Lipman, realça o modo como o desenvolvimento da identidade da criança pode ser enriquecido pela exposição da mesma com o desenvolvimento da novela filosófica. Nestes pressupostos, ressalta-se a importância dos conteúdos filosóficos na FcCJ. Essa ideia é traduzida no item número um, quando Lipman faz referência ao quanto é importante introduzir as crianças no pensamento filosófico, e no item quarto quando diz que o desenvolvimento da criança, enquanto ser humano, pode ser enriquecido pelo contacto com narrativas filosóficas. (Cfr. 1999c, 19)

5. As personagens fictícias das narrativas filosóficas podem servir de modelo para a vida das crianças, na sala de aula, em diversas formas racionais de conduta. Este pressuposto refere que as personagens fictícias das novelas filosóficas podem servir de modelo de diversas formas racionais de conduta para as crianças, dentro da sala de aula.

6. Os diferentes tipos de planos de debate (planos de discussão) existentes nos (manuais para os professores) livros-texto proporcionam uma variedade de formas de estruturação das discussões filosóficas. Os diferentes manuais instrutivos, com os planos de discussão e exercícios filosóficos, proporcionam uma variedade de formas de estruturar os debates filosóficos.

7. Os julgamentos das crianças podem ser reforçados possibilitando-lhes a prática frequente de julgar, através de manuais de exercícios (de instrução), e dando-lhes a oportunidade de sustentar os seus julgamentos em fortes e relevantes argumentos.

Este pressuposto refere o quanto os exercícios dos Manuais Instrutivos são importantes para o fortalecimento dos juízos das crianças, possibilitando-lhes a prática frequente de fazer julgamentos dando-lhes a oportunidade de sustentar os seus julgamentos em razões fortes e relevantes.

8. O raciocínio da criança pode ser reforçado ensinando-lhes regras elementares de inferência, e levá-los a serem sensíveis à violação dessas regras. Menciona que o raciocínio das crianças pode ser fortalecido ensinando-lhes as regras elementares de inferência levando-as a ser sensíveis às violações dessas regras.

9. A aprendizagem de conceitos das crianças pode ser aperfeiçoada, dando-lhes frequentes oportunidades de definir os termos que elas mesmas usam no decurso das suas discussões, e chamando-lhes a atenção para as discussões que elas mesmas introduzem. Faz referência à aprendizagem de conceitos por parte das crianças, para aperfeiçoarem os termos que elas mesmas utilizam no decurso das suas discussões.

10. A apreensão da classificação pelas crianças pode ser reforçada possibilitando-lhes a prática da distinção entre o que é geral e o que é específico, por exemplo, o nome comum e o nome próprio, bem como através da prática de exemplificar e generalizar.

11. O papel do professor de FcCJ não é o de responder a perguntas, mas de facilitar o surgimento das perguntas dos alunos, tanto quanto a procura deles por respostas.

12. O professor de FcCJ deve insistir para que os alunos considerem as ideias que surgem, durante as discussões na sala de aula, na perspectiva do seu referencial e do seu contexto.

Os dois últimos pressupostos apontam para a importância que tem o professor de FcCJ. O papel do professor de *Filosofia com Crianças e Jovens* não consiste em responder às perguntas, mas sim facilitar o surgimento das mesmas nas crianças e jovens assim como a procura de respostas. Do mesmo modo, a atitude do professor de FcCJ é de incentivar os alunos a considerarem as ideias, que permeiam as discussões na sala de aula, marcos de referenciais ou contextos. Após o que, aqui, foi referido para no ar a ideia de que o professor de *Filosofia com Crianças e Jovens* não tem possibilidade de mostrar o que sabe, que é, apenas, um simples moderador. Mas nada disso se passa, pois, na realidade, o professor possui duas características fundamentais: a reflexão e a autonomia que estão relacionadas. A autonomia equivale à própria prática, ao pensamento sobre as actividades, aos conteúdos a escolher para esta ou aquela sala de aula. Ele tem de saber dar continuidade a um diálogo que se desvia do tema principal ou lançar uma questão pertinente, quando a investigação não está suficientemente interessante. É sua tarefa, também, reflectir na preparação das investigações e nos resultados das mesmas. O professor é um mediador do conhecimento, que na sua prática sabe corrigir-se, criticar-se, isto é, que tem capacidade para definir as ferramentas que são mais adequadas para os alunos. Acima de tudo é autónomo diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Formação onde a filosofia tem valor educativo intrínseco, isto é, vale por si só. Esse valor poder-se-á verificar nos pressupostos educacionais supracitados que servem de alicerce à FcCJ, propostos por Lipman.

2. A Comunidade de Investigação

2.1. A sala de aula como Comunidade de Investigação

“Quando as crianças são incentivadas a pensar filosoficamente, a sala de aula transforma-se numa comunidade de investigação, a qual possui um compromisso com procedimentos de investigação, com a busca responsável das técnicas que pressupõe uma abertura para a evidência e para a razão” (Lipman, Oscanyan & Sharp, 1994:72).

Podemos, então, afirmar que a comunidade de investigação é o centro da proposta educacional de Lipman (ibidem). Para que esta aconteça, é necessário reorganizar o funcionamento da sala de aula. Uma verdadeira revolução didáctica que exige trabalhar

com uma metodologia de dinâmica de grupo, centrada no diálogo entre os participantes. Nessa nova sala de aula, os alunos são estimulados a expressar as suas opiniões, a elaborar questões a partir das ideias dos colegas, a desafiar-se entre si para fornecer razões e opiniões para as suas ideias, a ajudar-se mutuamente ao fazer inferências sobre o que foi afirmado e a procurar identificar as suposições subjacentes. Paulatinamente, eles incorporam os procedimentos da comunidade de investigação num clima de liberdade, imaginação e criatividade. Clima este que propicia, segundo Lipman, o desenvolvimento das competências do pensamento e a possibilidade de ir além dos seus próprios conhecimentos.

Na verdade, poucos lugares se revelam tão apropriados para o exercício do questionamento filosófico como a sala de aula. Ali, professores e alunos tornam-se co-participantes de comunidades de investigação de assuntos importantes para a vida humana, que são, justamente, os temas da própria filosofia. “Lipman concebe como “investigação” toda a prática autocrítica e auto-correctiva.

Ele propõe a criação da “comunidade de investigação” como “novo paradigma” em educação, pelo qual as aulas deveriam deixar de ser aquilo que são para converter-se em círculos de investigação filosófica. O conceito de “comunidade de investigação” recebe a influência significativa da tradição pragmatista representada, nos Estados Unidos, por Charles S. Peirce e John Dewey” (Sanchez,2005:29-48), referidos no capítulo anterior. Tinha, para Peirce, um significado restrito, superficial. “Restrita aos profissionais da investigação científica” o termo “teve o seu sentido ampliado a fim de incluir qualquer tipo de investigação, científica ou não científica” (Lipman, 1990: 31). O que influenciou Lipman não foi o pensamento de Pierce, mas “a caracterização do processo de investigação e o valor que ele atribui à comunidade nesse processo” (Idem: 102). O que pretende Lipman é partir da dúvida e da ausência de respostas *a priori*, exactamente o que Pierce defende no processo de investigação “Ela apoia-se na experiência e tenta firmar uma crença que se substitua ao estado de dúvida inicial. Esta crença, por sua vez, é submetida à dúvida que gera uma contra-argumentação ou uma nova prova empírica que a questiona” (Ibidem).

“Em particular, Lipman fundamenta a sua teoria usando, como base, os conceitos de *comunidade* e de *investigação* presentes na filosofia de Charles S. Peirce, destacando a sua importância no processo de produção do conhecimento. Para Peirce, a dúvida é o

elemento inicial de uma investigação científica, que envolverá a comunidade num processo de busca de respostas (crenças). Porém, essas respostas (crenças) também devem ser continuamente confrontadas com as experiências vividas, fazendo com que o processo de conhecimento seja uma infinita busca por argumentações e contra-argumentações, ou uma investigação sempre aberta a novas verdades e possibilidades. Desta forma, as respostas a serem produzidas (crenças), quando consolidadas depois de alguns confrontos, tornar-se-iam mais firmes, mais consistentes. Porém, como é no âmbito da própria comunidade que essas crenças se solidificam, nela encontrando o seu terreno e as suas possibilidades de interpretação, a comunidade desempenha um papel crucial no processo do conhecimento, fixando, antecipadamente, assim se pode dizer, as metas e os limites de cada investigação” (Sanchez, 2005:29-48). A prática filosófica, entendida como diálogo colectivo sem fim, pretende, além da vontade de saber e o questionamento incomensurável, a implicação de todos os elementos da Comunidade de Investigação a procurarem meios de pensamento colectivo regrados por uma comunidade dotada de sentido.

A noção de Comunidade de Investigação, para Lipman e seus colaboradores, é “a constância da exploração auto-correctiva de temas, que, ao mesmo tempo, percebe-se que é algo problemático e importante” (Lipman, 1990: 40). Como esta investigação requer rigor intelectual, é aplicada na sala de aula para que, “a sua prática se converta em comunidade reflexiva que pensa nas disciplinas existentes no mundo e sobre o pensamento do mundo” (Ibidem).

“Para Lipman, a comunidade é o lugar do diálogo filosófico que é o caminho autêntico para se fazer filosofia. O autor entende que uma pessoa se forma através das normas e valores que adquire no convívio social, por isso, é importante cultivar atitudes democráticas e filosóficas na sala de aula, na comunidade de investigação, para que se possam formar alunos com ideais democráticos e atitudes filosóficas. É, de suma importância, o estabelecimento de tal comunidade, já que, ao estimular o que ele chama de “diálogo filosófico”, ela forneceria o desenvolvimento ao *modelo ideal* de sociedade, que, por sua vez, produziria o *modelo ideal* de indivíduos.

Toda a proposta de Lipman é, assim, definida por “modelagens” (como veremos, também, na formação de professores) pela busca de um ideal de homem a ser alcançado através da educação filosófica das crianças” (Ibidem).

No conceito de diálogo, há uma dimensão ética que se concretiza por intermédio da conversa igualitária e da autocorreção que, para qualquer comunidade, sobretudo, para a comunidade de investigação em sala de aula, facilita a manifestação de pontos de vista individuais e incorpora a reciprocidade, fundamento de qualquer relacionamento interpessoal. Ann Sharp, na sua entrevista, refere que um dos mais notórios e importantes resultados da participação em comunidade de investigação tem sido o progresso no âmbito da competência de formulação de juízos. Os alunos aprendem a colaborar ao investigar, isto é, habitam-se a raciocinar e a encontrar sentido em conjunto com os seus pares.

“A ideia de comunidade incorpora a importância da pergunta, da escuta cuidadosa e da participação atenta de todos os membros da comunidade” (Idem: 74). O que significa que as pessoas são amáveis, sabem perdoar, quando é necessário, importando-se umas com as outras e onde não tenha lugar a murmuração, o insulto e a ironia. Os risos das crianças são verdadeiros e derivam da partilha de ideias e de brincadeiras. O lúdico integra-se, assim, ao didáctico para desenvolver um pensamento crítico e criativo nas crianças. As regras que existem são poucas e justas, criadas pelos elementos da comunidade. É critério, também, dar a palavra uns aos outros para que exista um equilíbrio na investigação.

A investigação pelo questionamento, nomeadamente pelo diálogo, leva os alunos a pensarem sobre o significado das palavras e nas consequências das suas opiniões, assim como nas suas acções.

“Aprender bem alguma coisa é aprender com o mesmo espírito de descoberta que prevalece quando foi descoberta ou no mesmo espírito de invenção de quando foi inventada. Quando esse espírito, que é verdadeiramente o espírito da investigação, predominar na sala de aula, as crianças trabalharão avidamente os conteúdos das artes, das ciências e das humanidades e apropriar-se-ão deles por elas próprias”(Lipman, 1990:38).

Segundo Lipman, a melhor pedagogia para oferecer a filosofia às crianças é a Comunidade de Investigação; é o modelo para toda e qualquer sala de aula. Daí, se converter a sala de aula “numa comunidade reflexiva que pensa nas disciplinas relativas ao mundo e sobre os seus pensamentos acerca do mundo” (Idem:37).

Por investigação, entendemos, perseverança na exploração auto correctiva de questões consideradas importantes e problemáticas. A autocorreção pela discussão, ou seja, a forma dialógica, proposta para a Comunidade de Investigação não é mais que a segunda

fase do método socrático. A maiêutica de Sócrates, já mencionada, anteriormente, que consiste num procedimento dialéctico no qual Sócrates, partindo das opiniões que o seu interlocutor tem sobre algo, procura fazer com que ele caia em contradição ao defender os seus pontos de vista, vindo, assim, a reconhecer a sua própria ignorância acerca daquilo que julgava saber; recorrendo, tal como na Comunidade de Investigação, à razão, à verdade que existe em nós. Nas "Comunidades de Investigação" propostas por Lipman, as crianças discutem questões levantadas por elas mesmas, as que autenticamente se constituem problemas, e vivenciam as questões levantadas pelo grupo, fortalecendo e estruturando o pensamento, ampliando o conhecimento de si e do mundo. O corpo e a alma da Comunidade de Investigação é o diálogo, a investigação intelectual cooperativa e auto correctiva, capaz de motivar a conversa disciplinada sobre os assuntos essenciais que envolvem as experiências humanas. Neste sentido, o diálogo é mais do que uma conversa entre alunos e professores. “Não no diálogo entre um aluno e o professor, mas um diálogo cooperativo entre todos os membros estimulado pelo professor enquanto facilitador. Por analogia, podemos comparar esse diálogo ao trabalho de uma orquestra e a relação do professor com os alunos à relação desta com o maestro, visando todos a construção de uma grande música. O fim de uma discussão filosófica não é alcançar uma verdade absoluta que amanhã não possa ser revista. Ainda mais importante: ao contrário do trabalho de orquestra, a comunidade de investigação visa uma fusão de horizontes, para usar o termo de Habermas – apenas para poder ser auto-correctiva, caso surja uma nova perspectiva que valha a pena considerar e que entre em colisão com o trabalho já produzido” (Sharp, entrevista - anexo nº5).

Afirma Lipman que, se a característica fundamental da conversa é o acentuado tom pessoal e a busca do equilíbrio, o diálogo busca o desequilíbrio e a ênfase da conversação desloca-se do tom pessoal para a busca de fio lógico que garanta a coerência das afirmações, a utilização de critérios e a manutenção do foco no tema em pauta provocando um movimento progressivo. As analogias utilizadas pelo próprio autor são reveladoras: “A conversa movimenta-se como uma gangorra entre os protagonistas, porém a conversa em si não se movimenta (...) O diálogo é uma caminhada, onde nos movimentamos para a frente através de constantes desequilíbrios. Cada passo adiante possibilita um passo para a frente; no diálogo, cada argumento evoca um contra-argumento (...) Uma conversa é uma

troca de sentimentos, pensamentos, informações, interpretações. Um diálogo é um exame, uma investigação, um questionamento” (Lipman, 1995: 336).

Para Dalva Garcia³, além da troca de sentimentos, pensamentos, informações e interpretações, o diálogo favorece o resgate do verdadeiro sentido do educar: a caminhada do pensamento em busca de múltiplas soluções para os problemas autênticos que cercam a nossa existência. Re-significar o diálogo, neste contexto, é mais do que considerá-lo como elemento transformador no âmbito das relações entre sujeito e objecto de conhecimento, capaz de democratizar as relações entre professor e aluno. Re-significar o diálogo é re-significar o próprio conceito do educar, é alterar a fórmula do “saber é poder” para o desafio do poder saber com autonomia e cooperação. Na sua entrevista, Ann Sharp, considera que a comunidade de investigação é baseada no diálogo; não no diálogo entre um aluno e o professor, mas um diálogo cooperativo entre todos os membros estimulado pelo professor enquanto facilitador. Por analogia, segundo ela, podemos comparar esse diálogo ao trabalho de uma orquestra e a relação do professor com os alunos à relação desta com o maestro, visando todos a construção de uma grande música.

A Comunidade de Investigação, como um todo, trata o modo como as percepções se relacionam com o conhecimento, como os ideais se relacionam com as acções, como as palavras se relacionam com as frases e como a linguagem se relaciona com o ser. Não se pode fazer filosofia dentro de uma Comunidade de sala de aula a não ser que se perceba a si próprio como ser em relação com os outros investigadores, em vez de procurar, individualmente, o significado. É a criança, na relação com as outras crianças e adultos no seu mundo, que torna possível fazer filosofia. “Isso significa a transformação da sala de aula tradicional em um seminário em que as crianças são envolvidas em investigação de valores de uma maneira participativa e cooperativa” (Lipman, 1990:77).

O fazer filosofia exige conversa, diálogo e comunidade. Aprender a fazer filosofia pressupõe hábitos que não são ensinados por dissertação, mas criando as condições que capacitem as crianças a adquirirem prática em agir de modo imparcial, objectivo e imaginativo. Implica condições que as encorajem a ser abertas a novas experiências e a desenvolver a coragem que necessitarão para mudar e adaptarem-se a novas experiências.

³ Dalva Garcia é coordenadora do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças e professora universitária e do ensino médio do Estado Brasileiro.

Esses hábitos são pré-requisitos da investigação aberta que poderão desenvolver na criança intelectos harmoniosos e morais.

Como acontece com qualquer coisa que construímos, também, em filosofia, é imprescindível uma base sólida e firme. Esta base é a Comunidade de questionamento e Investigação. Sem a comunidade alicerçada não é possível garantir a segurança de cada aluno na sala de aula, os diálogos e as discussões serão superficiais e não permitirão o aprofundamento. Porém, a *Filosofia com Crianças e Jovens* “não tem, como preocupação central, a realização de discussões filosóficas. Isso porque, para que uma boa discussão filosófica ocorra, pressupõe-se que os alunos possuam algumas competências de pensamento já desenvolvidas, assim como, uma certa postura metodológica perante os problemas apresentados. É, nesse sentido, que a *Filosofia com Crianças e Jovens* tem, como preocupação fundamental, o desenvolvimento das competências do pensamento e a formação da comunidade de investigação, o raciocínio, os conceitos, a análise, a formulação e a tradução permite aos alunos a estruturação e a articulação de um modo de pensamento rigoroso, criterioso, cuidadoso e criativo. Esse processo inicia-se de maneira muito simples, através de actividades lúdicas orientadas para esse fim, que requerem planeamento e atenção do professor na condução do processo para que, efectivamente, o processo se desenvolva. Simultaneamente, com esse processo, inicia-se a formação da comunidade de investigação, ou seja, é desenvolvido todo um processo que visa o desenvolvimento e a vivência de certos hábitos e regras necessários para que ocorra uma aula investigativa. Todo esse processo procura desenvolver, nos alunos, uma postura diferenciada perante as aulas que serão dialógicas, investigativas e reflexivas. O processo de aprimoramento das competências do pensamento, bem como a formação da comunidade de investigação tem, por finalidade, então, iniciar os alunos na prática do filosofar, e, por isso, dizemos que realizamos pequenos ensaios de discussões filosóficas orientadas e planeadas” (Tonieto, 2005) que tem lugar nas sessões de *Filosofia com Crianças e Jovens*.

2.1.1. A sessão de Filosofia com Crianças e Jovens

Alicerçando-nos na acção de formação creditada, por nós, frequentada na Universidade do Porto, orientada pela professora doutora Maria José Rego, passamos a descrever o modo

como se desenrola uma sessão de *Filosofia com Crianças e Jovens*. Podemos dizer que nos situamos, no que concerne a este tema, ao referido pela investigadora Dina Mendonça.

A sessão começa, normalmente, com a leitura de uma história filosófica ou de um pequeno episódio de uma história filosófica. Estas histórias foram escritas de modo a suscitar perguntas sobre temas filosóficos e, muitas vezes, as personagens são crianças que fazem perguntas e conversam sobre esses mesmos assuntos filosóficos. De seguida, os alunos colocam perguntas sobre a história ou acerca de algo que a história lhes tenha feito pensar, que tenha suscitado o seu interesse, espanto ou curiosidade e sobre o qual queiram investigar mais. O moderador (professor) regista-as no quadro, com o nome da criança à frente, de modo a serem visíveis por todos os participantes e, assim, surge a agenda de discussão para essa sessão. Estabelece-se, então, um diálogo a partir de vários pontos de vista que diferem da mera opinião por se fazerem acompanhar de razões em que o domínio opinativo é um inimigo a evitar a todo o custo. Um diálogo que cresce no procurar de exemplos e/ou contra-exemplos, na descoberta de relações de ideias e na criação de novas questões. Desde modo, as crianças encontram um espaço para dar voz aos seus pensamentos, às suas interrogações, ao mesmo tempo, que aprendem a ouvir-se umas às outras, e a respeitar, mesmo que com eles não concordem, pontos de vista diferentes dos seus. Normalmente, esta parte da sessão termina porque já não há mais espaço para escrever perguntas e não porque não haja mais perguntas. Depois, lêem-se as perguntas e começa-se a organizá-las, agrupando as que se relacionam e construindo uma ordem de prioridade, à medida que se analisa o que a pergunta está a pedir. É feita uma leitura das perguntas que constam da agenda, por parte do moderador. O moderador ou um aluno solicitado por este, acabará por escolher uma primeira pergunta para ser reflectida em conjunto. Uma das formas de iniciar a discussão é solicitar à pessoa que colocou a pergunta que explique porque é que fez aquela pergunta. Procura-se, de seguida, mais alguma pergunta ou inquietação semelhante, por parte de outros participantes, bem como possíveis pontos de vista semelhantes ou divergentes, e o mesmo em relação a respostas que vão surgindo. Entretanto, os outros membros da comunidade começam a sugerir possíveis respostas para a pergunta. O papel do moderador é crucial porque é da sua responsabilidade apontar contradições que apareçam na conversa, assim como ajudar a aprofundar o diálogo entre os participantes. A sessão acaba quase sempre porque o tempo da Filosofia terminou. Antes de finalizar a sessão, é importante fazer a síntese do que

aconteceu na mesma. Se for necessário, isto é, se houver interesse no grupo em retomar a discussão anterior, dar-se-á continuidade à temática numa próxima sessão. Uma mesma agenda pode desenvolver-se em várias aulas. Nesses momentos sucessivos, será conveniente uma actividade prévia que recrie a situação anterior. O ponto final da sessão pode ser dado ao pedir ao aluno que colocou a pergunta e provocou a reflexão, que retorne à sua pergunta, fazendo uma avaliação do modo como a conversa contribuiu ou não para a sua resposta. Embora este seja um modo, não é o único. O objectivo final das sessões de filosofia não é o de encontrar respostas conclusivas e finais para as perguntas levantadas, nem o de alcançar, obrigatoriamente, um consenso entre os membros da comunidade. As sessões guiam-se por duas linhas condutoras: por um lado, aprender a conviver com as perguntas filosóficas e, por outro lado, desenvolver as capacidades cognitivas e sociais que o processo de reflexão exige.

É importante que as crianças possam pensar acerca de conceitos como *estética*, *ética*, *política* e fazer *juízos bem fundamentados* em torno das diferentes questões que fazem parte do património da Filosofia. Também é preciso esclarecer conceitos que são filosóficos (como, por exemplo, “verdade”, “tempo”, “justiça”) e que, ao mesmo tempo, fazem parte da linguagem do quotidiano das crianças. O currículo é concebido para envolver os alunos na exploração das dimensões filosóficas da sua experiência, com particular atenção para as dimensões lógica, ética e estética. Desde a sua publicação, há mais de 30 anos atrás, esses materiais foram traduzidos em mais de 40 línguas e são utilizados em mais de 60 países. O currículo é composto por histórias para os alunos e manuais para os professores. Cada história contém cerca de 80 páginas e encontra-se escrito em linguagem informal, sem terminologia técnica. Cada manual tem cerca de 400 páginas e contém explicações conceituais para os professores coordenarem o seu trabalho, bem como exercícios de discussão e actividades que podem ser utilizados para complementar a instrução dos alunos. “Os planos de discussão são usados para explorar e clarificar conceitos, enquanto os exercícios são empregues para fortalecer as habilidades” (Lipman, 1990:117). Estes manuais são indispensáveis para a realização da investigação dialéctica. Ann Margaret Sharp, colaboradora de Lipman, resume, assim, o papel das histórias no desenvolvimento da *Filosofia com Crianças e Jovens*.

“As histórias em *Filosofia com Crianças e Jovens* funcionam como trampolins apropriados para a investigação porque (i) expõem emoções e sentimentos corriqueiros ao

exame sem colocar crianças reais e os seus problemas no centro das atenções; (ii) juntamente com o seu valor como arte, elas mostram a prática filosófica com uma técnica que pode ser ensinada e aprendida; e (iii) apresentam conceitos, procedimentos e situações filosóficos em contextos da vida real que são prontamente transferíveis” (Sharp & Splitter, 1999: 63).

Porém, para Lipman, a história deve apresentar, pelo menos, três características a fim de conseguir um bom resultado investigativo:

- 1) Aceitabilidade literária: deve ter qualidade literária satisfatória.
- 2) Aceitabilidade psicológica: devem ser adequados à idade das crianças a que se destinam, mas não devem ser condescendentes do ponto de vista intelectual.
- 3) Aceitabilidade intelectual: deve apresentar problemas dotados de significado na história como um todo e, na própria essência da narrativa, o texto deve ser dialógico, apresentar ambiguidades, insinuações, ironias (Lipman, 1999: 314).

Lipman pretende, ainda, que a Lógica e a Ética estejam presentes em todas as histórias. A sua metodologia prevê que a aprendizagem das ferramentas lógicas seja anterior à discussão ética, por pressupor que a primeira é condição da segunda. Por isso, a sua primeira obra foi *Harry Stottlemeier's Discovery*, que relembra *Aristóteles* e a sua Lógica e só, depois, entre 1973 e 1981, foi publicado *Lisa*, centrada na indagação ética, à qual se seguiram, respectivamente, *Suki*, na indagação estética e *Mark*, que trata de questões que se referem à filosofia política. Estas três histórias destinam-se a jovens dos 13 aos 18 anos. Mais tarde, apareceram as histórias pensadas para crianças mais pequenas. *Pixie*, para crianças dos 8 aos 10 anos, na qual se reflecte acerca da linguagem e se insiste em raciocínios do tipo analógico e cujo manual se intitula: *Em busca do significado*; a obra *Kio e Gugas*, (o que foi publicada tem a infeliz tradução de Kiko e Gui) para crianças dos 6 aos 8 anos que apresenta questões relativas à filosofia da natureza com o manual *Maravilhando-se com o mundo* e, por fim, *Elfi*, que não chegou a ser publicada, para crianças de 5 e 6 anos, onde se coloca a atenção em aprender a formular boas perguntas, em fazer comparações, em dar boas razões.

Como um todo, a *Filosofia com Crianças e Jovens* como foi desenvolvida por Lipman, com os seus utensílios pedagógicos (metodologia e material), aumenta a capacidade de leitura e compreensão de assuntos ao dar à escola um local e um espaço onde os alunos podem reflectir sobre problemáticas que lhes dizem algo, ou seja, ligadas às suas vivências.

A turma está sentada em círculo à volta do quadro. É importante que as crianças vejam as caras umas das outras, pois as expressões faciais também transmitem mensagens.

Ao longo da sessão de *Filosofia com Crianças e Jovens*, os alunos põem sempre o dedo no ar, quando querem tomar a palavra, ouvem a opinião dos colegas, justificam as suas ideias e mudam o ponto de vista quando os argumentos dos outros lhes parecem melhores. De facto, um dos sinais de que as sessões estão a correr bem é quando os alunos esperam pela sua vez de falar e reconhecem que as boas ideias também podem ser da autoria de outros. Em filosofia, não há ideias certas nem erradas. Todas as opiniões são válidas, desde que sejam justificadas. Não se pretende que crianças pequenas deixem de brincar e passem a filosofar, mas que, assim como o brincar, o filosofar seja um instrumento de descoberta do eu e do mundo. Se não formar filósofos, pelo menos alimentar as virtudes do espírito filosófico, para que seja possível aos futuros cidadãos traçar os seus próprios caminhos, mesmo que estes não garantam certezas; eis a importância de introduzir o filosofar na educação infantil.

O advento da *Filosofia com Crianças e Jovens* exige que o conjunto massivo das obras de filosofia seja revisto em linhas gerais para determinar como pode ser sequenciado ao longo dos ciclos de escolaridade.

Exige, ainda, rever todo o conteúdo programático e repensar a ordem sequencial em que as matérias por eles seleccionadas poderiam ser melhor apresentadas.

Um currículo racional é organizado, de tal modo, que cada passo prepara o caminho para os passos que o seguem e pressupõe, para o seu domínio, os passos que o precedem. É muito diferente do currículo vigente que parece uma escada em que faltam inúmeros degraus, de tal forma que os alunos que pretendem subi-la, na maioria das vezes, falham e desistem. Tem de ser criada uma literatura de transição. “Muitos alunos que nunca lerão um trabalho original em filosofia podem, contudo, gostar de ler, de discutir e de escrever sobre Pimpa (a versão portuguesa da obra “Pixie”). Os que tenham lido essas histórias filosóficas para crianças ficaram curiosos em investigar Platão e Aristóteles por si próprios. O intuito é fornecer experiências estimulantes que originarão crianças reflexivas e argumentativas” (Lipman, 1990:40).

Assim, uma vasta literatura de textos preparatórios terá de ser produzida como “degraus” para alcançar as fronteiras menos acessíveis da nossa herança humanística e com os quais os estudantes do secundário e da universidade deverão familiarizar-se (Idem:41).

2.2. A Filosofia com Crianças e Jovens no Primeiro Ciclo

“Toda a experiência educacional das escolas do primeiro ciclo deve envolver ou apontar na direcção dos cinco factores – ler, escrever, ouvir, falar e raciocinar -. Temos de estar preparados para ver que estes existem em níveis diferentes, que raciocinar é comum a todos eles e que falar e ouvir formam os fundamentos sobre os quais ler e escrever podem ser sobrepostos” (Ibidem).

“As crianças adoram falar e os educadores mais sábios tentarão sempre desenvolver o que as crianças já estão motivadas a fazer” (Idem:67).

Uma criança é mais rapidamente encorajada a participar da educação se esta enfatizar a discussão, em vez de exercícios monótonos com papel e lápis. “A discussão aguça o raciocínio e as habilidades de investigação das crianças” (Idem:41).

Se considerarmos, tal como Piaget, que “A *Escola Activa* baseia-se na ideia de que as matérias a serem ensinadas à criança não devem ser impostas de fora, mas redescobertas pela criança por meio de uma verdadeira investigação e de uma actividade espontânea. Actividade que se opõe, assim, à receptividade. A educação moral activa supõe, conseqüentemente, que a criança possa fazer experiências morais e que a escola constitui um meio próprio para tais experiências” (Piaget, 1984:20) supõe-se que qualquer tipo de actividade a realizar não poderá limitar-se a uma simples receptividade.

Por isso, a nossa proposta de reflexão filosófica com as crianças e o respectivo estímulo ético “devem necessariamente resultar numa acção concreta, seja pela produção de textos ou pela produção de desenhos, canções ou dramatizações. Neste contexto, a acção concreta deve respeitar alguns pressupostos/objectivos para a redescoberta ou a verdadeira investigação, que resultam da natural indagação e perplexidade, tais como:

- Despertar o espírito crítico e criativo, estimulando o debate e o raciocínio;
- Aumentar o horizonte social e cultural das crianças;
- Associar o trabalho cultural com o aspecto ético;

- Proporcionar a participação activa de todos os alunos, estimulando um ambiente democrático na escola” (Gonçalves & Azevedo,2006:103-111). “ A educação de valores tem de ser conduzida num contexto cooperativo e comunitário” (Lipman, 1990:67). O objectivo não é dar às crianças teorias éticas acabadas pelas quais se devem reger, mas sim, equipá-las com as ferramentas da reflexão dentro de um contexto de investigação – isto é, de um contexto cuja metodologia é de autocrítica e autocorreção contínuas onde estas estão intimamente ligadas. “As crianças podem ser inspiradas por histórias de heróis, mas para elas pensarem por si próprias sobre éticas, elas têm de envolver-se em investigação ética. Isto impõe aprender as ferramentas do ofício; adquirir prática em ponderar as relações entre os meios e os fins e entre as partes e o todo; acostumarem-se a investigar sobre regras e consequências; e ter experiência em exemplificar, ilustrar, universalizar, descobrir pressuposições éticas subjacentes e deduzir ou induzir conclusões implícitas” (Lipman, 1990:38). O momento de utilizar essas ferramentas chegará segundo a maturidade dos alunos.

- “Trazer elementos das diferentes Áreas Curriculares (Expressões, Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio), como incentivos culturais e, também, como estímulos à produção dos alunos.

Se tentarmos seguir estes objectivos ou outros que impliquem a mesma dinâmica, talvez se conclua que o trabalho em equipa, em liberdade, sob a orientação do professor, revele as dificuldades de cooperação de alguns grupos, a falta de hábito de discutir para a realização de algo, a tendência de muitas das nossas crianças e, também, de muitos adultos para o egocentrismo. Se olharmos para muitas das nossas salas de aula, estes comportamentos, anteriormente descritos, serão reconhecidos. Mas, se a função lógica *aparecer*, isto é, a análise pragmática do sentido nos e dos discursos, a Escola activa renascerá. O verdadeiro sentido da Filosofia é o mesmo que a Escola até hoje pretendeu, apesar de nem sempre o conseguir alcançar, que é desenvolver as competências para “pensar” (Gonçalves & Azevedo,2006:103-111).

Possibilitar o espaço e o tempo adequado, na educação infantil, para o diálogo filosófico centrado nas temáticas filosóficas que permitem a exploração do mundo e das capacidades cognitivas das crianças não é tarefa fácil. Implica a organização e a utilização de recursos pedagógicos com critérios. Sharp & Splitter (1999), aponta-nos alguns desses critérios: os

materiais devem incorporar personagens, situações, experiências e linguagem que permitem a identificação das crianças; devem abrir para exploração uma variedade de conceitos e ideias que, mesmo baseados nas experiências das crianças, são suficientemente intrigantes para levar ao questionamento e à investigação; devem servir como modelos de investigação, retratando personagens que estejam cheios de curiosidade sobre o mundo e preparados para embarcar numa investigação colaborativa com os amigos. Devem, ainda, reflectir o senso de lúdico que é tão característico das crianças ainda pequenas e que alimenta a sua espontaneidade e curiosidade.

Os critérios, na escolha do material, não são suficientes se quisermos alcançar o objectivo de introduzir as crianças no universo do filosofar. Antes, é preciso garantir que o educador possa auxiliá-las a explicitar as conexões lógicas implícitas, como também questionar a coerência e a confiabilidade dessas conexões. Passemos, em seguida, a analisar as questões de “tempo”, de “espaço” e, ainda, as regras a ter presentes na prática da *Filosofia com Crianças e Jovens*, segundo Kohan. “Fixaremos alguns limites e daremos algumas pautas de trabalho, pensando, em particular, nos docentes que põem esta ideia em jogo. É, claro, que não se trata de limites inflexíveis nem de pautas rígidas, mas, simplesmente, de uma proposta. Os próprios docentes saberão tomar ou deixar dela o que o seu contexto, critério e experiência lhes indicar” (Kohan & Waksman, 2000:87).

2.2.1. Uma questão de tempo

Assim, quanto à questão do “tempo” e, “ao contrário do que acontece, se tomarmos, por exemplo, as outras áreas curriculares, não nos parece proveitoso definir um tempo adequado semanalmente para a sua implementação. Na realidade, o contexto e o momento podem revelar-se mais ou menos adequados para qualquer prática. O mesmo se passa com a Filosofia, até porque esta deve ser entendida como uma área, por excelência, interdisciplinar, dado ser possível discutir, ali, temas de outras disciplinas. Nos primeiros anos do primeiro Ciclo, defende-se que se deve trabalhar a Filosofia em blocos de 40 minutos, visto que a capacidade de concentração e atenção da criança é muito reduzida. Para os últimos anos, acredita-se que a criança já desenvolveu uma maior capacidade de atenção e os blocos de 60 minutos podem aplicar-se. Logicamente, que este “tempo” definido tem de ter em conta as características do grupo e a especificidade das crianças com que trabalhamos. Eventualmente, deverão ser tomados em atenção aspectos como a

parte do dia, a manhã ou a tarde, e o quotidiano das crianças, pois têm forte influência no que se refere ao delimitar do tempo” (Gonçalves & Azevedo,2006:103-111).

2.2.2. Uma questão de espaço

Relativamente à questão de “espaço”, podemos dizer que “este ocupa um lugar de destaque na prática da *Filosofia com Crianças e Jovens*. A necessidade de todos se poderem ver e ocupar a mesma posição levou Lipman, a considerar que a disposição em círculo é o modo mais adequado. Assim sendo, até mesmo o professor se encontra no grupo como mais um elemento, sem ocupar uma posição de destaque relativamente ao grupo de crianças. Desta forma, e segundo Lipman, é possível criar uma relação visual mais forte e potencializar uma aproximação afectiva entre os membros do grupo, de modo a permitir uma reflexão mais aberta e espontânea” (Ibidem). Esta disposição permite evitar as conversas paralelas, à margem do debate e o tagarelar em pequenos grupos. No que concerne à questão das regras, há a referir que “a necessidade de esclarecer e precisar as regras é essencial para um bom funcionamento da prática filosófica. Dever-se-á proporcionar um ambiente verdadeiramente democrático, em que estejam presentes princípios como: escutar o outro, respeitar a sua opinião, intervir adequadamente, respeitar as diferenças dos outros e a sua liberdade, fundamentar as nossas opiniões, manifestar a cooperação, a solidariedade e o “saber” estar em grupo. Cada grupo deverá delimitar as suas necessidades e instituir as suas próprias regras, que serão definidas pela especificidade do grupo. No entanto, defende-se que cada regra só deverá ser implementada após uma avaliação criteriosa da mesma, por parte das crianças. (Ibidem)

Passemos, agora, à definição dos traços gerais da prática de *Filosofia com Crianças e Jovens*. Assim, das variadas sugestões que podemos encontrar para a prática de *Filosofia com Crianças e Jovens*, surge como mais adequada a “típica” sugestão de uma aula em cinco passos (Ibidem) que foi, por nós, realizada na acção de formação que frequentámos na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. De acordo com Kohan & Kennedy (1999), esta sugestão não é mais do que uma proposta que o professor deverá analisar e adequar ao grupo em questão. “Não se trata de um esqueleto rígido e inflexível, mas de uma proposta que os docentes avaliarão reflexivamente” (Idem:93). Temos, então, a actividade prévia ao trabalho textual que é a apresentação que pode consistir na leitura de

um texto, na análise de uma peça de arte, de uma gravura, da letra de uma música, de um artigo de jornal, do relato de uma experiência vivida ou de um acontecimento do quotidiano da comunidade em que a escola se insere. Quanto à problematização do texto, esta retrata a feitura da agenda. Segue-se a discussão filosófica e, por fim, a actividade posterior à discussão ou seja, a avaliação. Contudo, é pertinente mencionar que este último passo não aparece nas sessões de Lipman.

Na actividade prévia ao trabalho textual, consideramos que “é através de histórias onde predomine o diálogo que se devem iniciar os trabalhos filosóficos. Assim sendo, mesmo a diversidade que podemos encontrar na sala de aula não irá privilegiar um aluno em relação ao outro, visto que se encontram ambos no mesmo ponto de partida, embora. Com níveis de maturidade diferentes.

As actividades prévias a que nos referimos surgem com o intuito de predispor emocional e intelectualmente o grupo de crianças para o trabalho colectivo e, conseqüentemente, proporcionar a oportunidade de trabalhar questões psicopedagógicas que exijam algum tratamento prévio. Essencialmente, este momento propicia um exercício que permite um trabalho cognitivo em que seja evidenciado o raciocínio, o questionamento e a investigação” (Gonçalves & Azevedo,2006:103-111).

“Uma actividade prévia ao trabalho com o texto poderá facilitar ou enriquecer a relação das crianças com o texto oferecido e a discussão filosófica que surja da sua problematização” (Kohan & Kennedy, 1999:94).

No que concerne à apresentação (leitura) de um texto, podemos dizer que Lipman “nos presenteou com uma variedade de histórias adequadas a quase todas as faixas etárias, de modo a que o professor se possa guiar mais facilmente. Mas, nem sempre as podemos trabalhar, como é o caso português. Isto porque, em Portugal, a *Filosofia com Crianças e Jovens* ainda não apresenta a ênfase suficiente e, daí, não encontrarmos as histórias de Lipman com facilidade. Surge, então, a necessidade de adequar determinados contos infantis para atingir as finalidades a que nos propomos” (Gonçalves & Azevedo,2006:103-111).

Poderemos, então, recorrer e tendo em conta o projecto desenvolvido pela professora doutora Maria José Rego na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, aos contos de António Torrado e de Luisa Ducla Soares. É de realçar a necessidade de utilizar variadas técnicas de leitura como, por exemplo, a leitura dialogada, a leitura partilhada, as

dramatizações. Na problematização do texto, após a exploração do texto lido, as próprias crianças delimitam os temas ou as ideias que considerem mais significativos para constituírem o objecto de reflexão. Serão, assim, as crianças os principais autores e actores da sessão. São, também, os seus interesses o ponto de partida para um diálogo enriquecedor em grande grupo. “Este é um momento crucial: o ponto de partida da discussão filosófica será o interesse das crianças se a intenção é comprometê-las num diálogo significativo para elas” (Kohan & Kennedy, 1999:97). “Após este momento, as crianças questionar-se-ão e colocarão questões que, mais tarde, terão de fundamentar perante o grupo. A tarefa do professor, a partir daqui, é exigir que a construção das questões formuladas seja a mais correcta possível. Posteriormente, poderemos escrever todas essas questões no quadro, identificando o nome do aluno que a sugeriu e, deste modo, partiremos para o debate – a discussão filosófica. Todos os passos anteriores foram, de certo modo, uma preparação para a discussão filosófica. Neste momento, mais uma vez, o papel do professor é fundamental, pois é necessária a sua orientação na formulação correcta das perguntas e das respostas que vão surgindo. Naturalmente, verificaremos que, no início, as questões colocadas serão bastantes simples, mas, à medida que o debate se vai desenvolvendo, estas práticas discursivas/filosóficas revelar-se-ão mais complexas e pertinentes. Considerando que a discussão filosófica pode ocupar dois terços do tempo dedicado à intervenção e todo o restante tempo nas outras etapas referidas, este será, sem dúvida, o momento essencial de toda a intervenção, sendo em torno desta etapa que se desenvolverá a maioria do trabalho no grupo. Aqui, o diálogo ocupa lugar de realce, porque só o diálogo pode proporcionar uma verdadeira intersecção entre os alunos, uma autêntica partilha de experiências e saberes em constante questionamento. As crianças conversarão entre si e o professor facilitará essa comunicação, fazendo prevalecer a questão filosófica definida pelos mesmos. Naturalmente, que o seu objectivo será não ocupar este papel para que as próprias crianças o assumam” (Gonçalves & Azevedo, 2006:103-111). O professor será, assim, como o moscardo ao qual Sócrates foi comparado, em que “picamos” as crianças com as nossas perguntas de acompanhamento para as ajudar a desenvolver a dimensão filosófica do seu pensar.

Por fim, temos a actividade posterior à discussão, ou seja, a avaliação que é a forma de avaliar os resultados obtidos com a aula de *Filosofia com Crianças e Jovens*. O professor

pode propor ou não uma reflexão escrita aos alunos acerca da aula em questão e da sua opinião sobre a prática da Filosofia.

Podemos, então, dizer que Lipman estrutura as suas aulas de *Filosofia com Crianças e Jovens* da seguinte forma:

- Leitura partilhada de uma parte do texto, como por exemplo, um episódio de uma história filosófica, em voz alta, pelos alunos. Essa leitura pode ser feita por parágrafos, dando, assim, a possibilidade a todos os alunos de participar. Quando a turma ainda não dominar a técnica da leitura, será o professor a ler o episódio da história.
- Discussão a respeito de um tema escolhido pelos alunos. Esta escolha pode ser por feita por votação.
- Para fortalecer tal discussão, o professor pode, se considerar necessário, aplicar os exercícios sugeridos no manual. Lembramos, aqui, que existe uma quantidade de temas sugeridos nos planos de discussão dos manuais para cada episódio.
- Não é necessário que a turma chegue a uma conclusão ou uma resposta única sobre a discussão, mas sim que façam um apanhado sobre ela no final de cada aula.

Lipman recomenda, ainda, que os cursos de preparação de professores de filosofia sigam a mesma metodologia, para que tais professores possam vivenciar o mesmo processo dos seus alunos. Para ele, os tópicos filosóficos exercem a atracção natural nas crianças, por estas serem naturalmente curiosas, questionadoras e por eles serem vagos e permitirem uma certa flexibilidade nas suas definições. “Tais conceitos prestam-se prontamente ao diálogo, com os alunos encontrando-se rapidamente engajados num cabo-de-guerra sobre as várias interpretações dos conceitos sob observação. Essas capacidades de os conceitos filosóficos gerarem linhas competitivas de discussão e um senso de investigação cognitiva e cooperativa é o que faz com que pareçam tão significativos e dinâmicos às crianças” (Lipman, 1990:110).

3. O Perfil e a Formação do Professor de Filosofia com Crianças e Jovens

3.1. Perfil do professor do Primeiro Ciclo

O professor do Primeiro Ciclo assume um papel fundamental, pois ele é, sem dúvida, o agente principal do sistema educativo, nesta fase etária (anexo nº1). O modo como ensina é

influenciado pela imagem que tem das respectivas áreas curriculares e a forma como decorre o processo de ensino/aprendizagem depende da sua vontade e acção, concepções e crenças. “O professor do Primeiro Ciclo tem, quase sempre, um grande impacto na vida de todas as crianças. Regra geral, é a primeira profissão com que as crianças têm um contacto diário e é através da aprendizagem feita no Primeiro Ciclo que se começam a consolidar muitos dos conhecimentos que terão um papel decisivo na sua formação e desenvolvimento escolar e profissional” (Ministério da Educação,2004). Actualmente, por imposição do sistema educativo, o professor do Primeiro Ciclo acompanha, na maioria das vezes, uma turma desde o 1.º ano de escolaridade ao final do ciclo do Ensino Básico (4.º ano), pelo que desenvolve com os alunos uma relação afectiva não mais presente em outros ciclos. “Por se tratar de um ensino de monodocência, este lecciona conteúdos de diferentes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Estão também sempre presentes, incluídos nas outras disciplinas, os conceitos passados pela Educação para a Cidadania e pela Formação Pessoal e Social. No Primeiro Ciclo, existem ainda áreas curriculares não disciplinares: a Área de Projecto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica. O professor, ao abordar os conteúdos, deverá ter presente a interdisciplinaridade e permitir, também, aprendizagens diversificadas utilizando, para isso, recursos diversos, variando os materiais, as técnicas e os processos de desenvolvimento de um conteúdo e ter, ainda, presente as aprendizagens integradas que são aquelas que resultam das realidades vivenciadas ou imaginadas que possam ter sentido para a cultura de cada aluno. O professor é um modelo para os seus alunos, em especial nestas idades e deve ser justo ao lidar com crianças diferentes, com ritmos de aprendizagem diferenciados e experiências e vida também diferentes. Autónomo e criativo, o professor deverá também ser capaz de articular o seu trabalho com o de outros profissionais. Os contactos próximos e frequentes com os pais, encarregados de educação e familiares das crianças são também essenciais, nesta profissão” (Ibidem). Por todas estas características, o professor do Primeiro Ciclo apresenta o perfil (anexo nº1) ideal para implementar a metodologia lipmaniana na sua turma. A monodocência permite-lhe flexibilizar o currículo e proceder aos ajustes que achar necessário e conveniente. Para Lipman, a Comunidade de Investigação pode ser ampliada, no âmbito escolar, transformando-se numa prática para todas as áreas do conhecimento. Nesta prática, pode ser desenvolvido o pensar matemático, o pensar artístico, o pensar histórico, o pensar

científico, o pensar religioso. Estas formas de pensar entrecruzam-se, proporcionando um processo inter e multidisciplinar.

Assim sendo, com a introdução dos novos programas de Matemática e de Língua Portuguesa, no currículo do 1º ciclo, a implementar já no próximo ano lectivo, somos de opinião que a atitude do professor terá, necessariamente, de mudar. Essa mudança terá de ser feita no sentido de permitir ao aluno explicar o seu raciocínio, bem como interpretar e analisar a informação que lhes é transmitida por diversos meios. Tudo isto vai na linha da metodologia lipmaniana ao estender a comunidade de investigação a outras áreas do conhecimento (neste caso, à Matemática e à Língua Portuguesa). Vejamos, então, o que se pretende com a inclusão do novo programa de Matemática. “Pretende-se que os alunos sejam capazes de *comunicar* as suas ideias e interpretar as ideias dos outros, organizando e clarificando o seu pensamento matemático. Ou seja, que os alunos sejam capazes de interpretar enunciados matemáticos formulados oralmente e por escrito; usem a linguagem matemática para expressar as ideias matemáticas com precisão; descrevam e expliquem, oralmente e por escrito, as estratégias e procedimentos matemáticos que utilizam e os resultados a que chegam; argumentem e discutam as argumentações de outros. Os alunos devem ser capazes de, oralmente e por escrito, descrever a sua compreensão matemática e os procedimentos matemáticos que utilizam. Estas capacidades desenvolvem-se comunicando por uma variedade de formas e aperfeiçoando os seus processos de comunicação. A Comunicação matemática é uma outra capacidade transversal a todo o trabalho na disciplina de Matemática a que este programa dá realce. A comunicação envolve a vertente oral e escrita, incluindo o domínio progressivo da linguagem simbólica própria da Matemática. O aluno deve ser capaz de expressar as suas ideias, mas também de interpretar e compreender as ideias que lhe são apresentadas e de participar, de forma construtiva, em discussões sobre ideias, processos e resultados matemáticos. A comunicação oral tem lugar, tanto em situações de discussão na turma, como no trabalho em pequenos grupos, e os registos escritos, nomeadamente, no que diz respeito à elaboração de relatórios associados à realização de tarefas e de pequenos textos sobre assuntos matemáticos, promovem a comunicação escrita. O desenvolvimento da capacidade de comunicação por parte do aluno é, assim, considerado um objectivo curricular importante e a criação de oportunidades de comunicação adequadas é assumida como uma vertente essencial no trabalho que se realiza na sala de aula” (Ibidem).

Pretende-se que os alunos aprendam a justificar as suas afirmações desde o início da escolaridade recorrendo a exemplos específicos. É necessário, por isso, que se comece logo na infância a desenvolver um trabalho nesse sentido, não só porque a informação é cada vez maior, mas também porque só assim se alcança uma maior equidade no alcance da aquisição cultural. Evita-se, assim, o aumento do fosso das desigualdades sócio-culturais. Como docentes, sabemos que, se não houver uma profunda alteração na forma de estimular e aproveitar a curiosidade das nossas crianças no sentido formativo e estruturante do conhecimento, corremos o risco de cada vez mais crianças alcançarem a idade adulta revelando ignorância e indiferença no que concerne ao mundo que as rodeia, com as respectivas consequências que daí possam advir. “ A Área do conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação Pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do Mundo” (ME, 2002). Sabemos que, para aprenderem, as crianças necessitam em primeiro lugar de sentir e experimentar; o que vai depender da actividade emocional, sendo a emoção a base da aprendizagem. O interesse pelas questões ou problemas estabelece-se através de uma relação emocional e de afecto entre a criança, o educador e o próprio problema ou questão. As relações entre o afecto, a emoção e o problema estão intimamente associadas à motivação da aprendizagem. Podemos, assim, dizer que, com o novo programa, não se pretende a promoção do saber enciclopédico nas crianças, como outrora, acontecia, mas, sim, desenvolver nelas a capacidade de pensar criativamente envolvendo-se, numa aprendizagem construtiva e participativa, como aliás, defende Lipman, na sua metodologia. Inferimos, assim, que o professor que implementou, já, na sua turma a metodologia de Lipman mais rapidamente e melhor dará resposta a este desafio que é solicitado, no próximo ano lectivo, a todos os docentes do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

3.2. A Formação e o papel do professor

O ser humano precisa do outro enquanto ser livre para poder ser humano no sentido autêntico da palavra.

O pensar ético está intrinsecamente envolvido em todas as relações humanas, o que ganha relevo quando pensamos na formação dos educadores virados para o envolvimento directo com o ensino/aprendizagem, o que requer a teoria e a prática de valores e o desenvolvimento de processos cognitivos do pensar.

Lipman entende a ética como uma das componentes sociais do indivíduo. Relativamente, à formação ética da criança, Lipman salienta: “Ao incentivar as crianças a desenvolverem uma compreensão ética, devemos ajudá-las a ver as relações que existem entre o que pretendem fazer e a situação em que pretendem fazê-lo (...) Assim, as crianças devem ser sensibilizadas aos aspectos éticos de uma situação, de tal maneira que comecem a sentir que a atitude que vão tomar é, ou não, apropriada ao que pretendem fazer. Essa adequação pode ser julgada certa, ao menos, no momento. As considerações posteriores sobre as consequências de uma determinada acção (para outras pessoas, para si mesmo, para as instituições sociais) podem levar alguém a modificar o seu julgamento inicial. Mas, uma clara consciência das linhas gerais de uma acção moral e o senso de como uma acção proposta se encaixa nessa situação (como certa ou errada) é o tipo de consciência que deve aparecer como um dos objectivos fundamentais da educação ética na medida em que o Programa de *Filosofia com Crianças e Jovens* enfatiza o cultivo da compreensão parte-todo, ele contribui efectivamente para o desenvolvimento da criança como um indivíduo ético”(Lipman, Sharp & Oscanian, 1994:114). A investigação ética, como refere Ann Sharp na sua entrevista, assume-se como um aspecto de extrema importância na prática no pensamento filosófico. A dimensão ética está sempre presente na discussão, seja qual for o assunto que a alimenta, desde que a conduta inerente ao seu correcto desempenho seja respeitada, o que implica a presença de tolerância e inclusão dos seus membros. Quando nos envolvemos numa investigação ética, segundo Sharp, tomamos consciência de quais os valores que elegemos como preferíveis, bem como as razões que suportam essa selecção. Ele “admite, assim, uma moral relativa ao entender que a acção praticada como certa, é válida apenas para o grupo em questão, e que, posteriormente, esta poderá ser modificada em relação ao momento e ao grupo inicial. É, portanto, a dinâmica da Comunidade de Investigação que conduz à procura do caminho a ser seguido diante de uma situação posta” (www.anped.org.br/reunioes/23/textos - Educar para o Pensar). E, ainda, a respeito da discussão ética, Lipman afirma que uma abordagem filosófica da ética é aquela que enfatiza o método da investigação ética mais do que determinadas regras morais de grupos

específicos de adultos e que “ quando a ética é apresentada no contexto de *Filosofia com Crianças e Jovens*, está interessada não só em inculcar regras morais substantivas ou pretensos princípios morais, mas em familiarizar o estudante com a prática da investigação moral” (idem:97). Lipman não assume, assim, abertamente, um modelo para a reflexão ética. Para ele, a atitude valorativa assumida pelo sujeito é o resultado do debate desenvolvido na Comunidade de Investigação e não predeterminada por um princípio essencialista e individualista. Por seu lado, Ann Sharp, na sua entrevista, considera que a educação do carácter parte do princípio que os valores que uma geração estima e elege como preferíveis, serão interiorizados pela geração seguinte. O carácter costuma ser definido a partir daquilo que o indivíduo habitualmente faz, mas como Peirce nos ensinou, existem estádios para a interiorização de hábitos. O primeiro, consiste na assimilação e prática, isto é, a criança tem de aprender a autocorrigir-se no seio do diálogo cooperativo, por meio da troca de pontos de vista com os seus pares.

Relativamente à educação e, segundo Lipman, esta interfere directamente na organização e no funcionamento da sociedade e essa interferência pode dar-se, tanto no sentido de corrigir, quanto no de agravar as suas distorções e imperfeições. Tudo depende do tipo de educação em vigor e dos objectivos a que se destina. Segundo ele, o sistema educacional actual, em virtude dos seus inúmeros equívocos (na relação que estabelece entre professor e aluno, na metodologia que emprega e na ênfase que dá aos conteúdos) e por não estar preocupado com o desenvolvimento da racionalidade nos indivíduos, é um dos principais responsáveis pelas "graves circunstâncias" do nosso mundo, sobretudo, pela "irracionalidade" da humanidade. "Se examinarmos o nosso sistema educacional com essa franqueza, é absolutamente previsível que seremos obrigados a concluir não apenas que é imperfeito, mas que as suas imperfeições são muito mais responsáveis do que gostaríamos de admitir pelas graves circunstâncias em que o mundo se encontra actualmente. Se lamentamos os nossos líderes e os nossos eleitores, por serem egoístas e não esclarecidos, devemos lembrar-nos que eles são produtos do nosso sistema educacional. Se protestamos, como um factor atenuante, que eles são também produtos de lares e famílias, devemos lembrar que os pais e os avós dessas famílias são igualmente produtos do mesmíssimo processo de educação. Como educadores, temos uma enorme responsabilidade pela irracionalidade da população mundial" (Lipman, 1990:33).

Urge que conceitos e valores sejam trazidos para a sala de aula, desconstruídos para a reconstrução dentro de comunidades de investigação, na busca de conhecer e valorizar a pluralidade do património sociocultural, buscando a inclusão e a participação colectiva da sociedade, pensar bem e ajudar a construir sociedades mais críticas, solidárias e justas, onde o ideal da educação se faça através da contribuição da figura dos educadores.

“O que é ser professor hoje? Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Eles não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem o sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e procuram, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Educar é dar sentido a cada um dos nossos actos quotidianos. Por isso, os educadores são imprescindíveis” (Gadotti, 2002:9). Com a nossa experiência de docentes, podemos afirmar que a tarefa dos educadores de hoje não é tanto a de transmitir conteúdos aos alunos mas, a de orientá-los de como procurar aquilo de que necessitam saber e como processar as informações que ajudem na aquisição de conhecimentos significativos.

Formar o espírito crítico, eis a missão da Filosofia. Por isso, esta não pode ser dogmática, ela deve ser interrogativa. As aulas de Filosofia devem ser, antes de mais nada, “comunidades de investigação” como sustenta Lipman (1990:35). “A Filosofia pode servir para a análise reflexiva da situação do aluno e do professor e, sobretudo, da nossa realidade. Mas, para isso, é preciso que ela seja inquieta e inquietadora e que abandone a tradição de se perder no impessoal, no abstracto em si, para escutar e perceber o trabalho pelo qual o homem se constrói a si mesmo e constrói a sociedade e o futuro. Por isso, a filosofia, o exercício do livre debate, é uma necessidade de todos: ensinar e aprender a *problematizar* o que parece evidente, correcto; ensinar e aprender a *contestar* inclusive o pontificado dos filósofos e o museu dos seus grandes clássicos”(Gadotti, 2002:12).

Acreditando que “pensar bem” não é uma habilidade espontânea, pelo contrário, é preciso aprender a pensar bem, é que Lipman criou o Programa de Educação para o Pensar, *Filosofia Com Crianças e Jovens*, cujo objectivo principal é o cultivo das competências cognitivas, transformando a turma numa comunidade de investigação. Toda a comunidade

escolar é desafiada a pensar filosoficamente para discutir os problemas propostos através do debate, da troca de opiniões e de ideias, regendo-se pelo princípio do respeito mútuo entre os participantes. Nas discussões filosóficas com os colegas, os alunos aprendem a formular e a expressar os seus próprios pensamentos, a ouvir e a respeitar as posições dos outros, a procurar e a empregar critérios adequados à avaliação de conceitos e à adopção de valores próprios. Essa prática tem, como um dos seus pressupostos, o princípio de que não é somente o professor o detentor do conhecimento. O conhecimento é partilhado e não existe a resposta correcta, mas vários caminhos de discussão; o professor é o mediador, o questionador, o facilitador. Como é feita, então, a formação do professor que trabalha em Comunidade de Investigação?

Para realizar cabalmente esta tarefa educativa, não basta o acesso aos materiais pedagógicos. Independentemente do grau académico e da área profissional de ensino, importa, em primeiro lugar, aprender a usar criativamente os materiais que são as histórias filosóficas e os manuais de apoio ao professor, e, depois, a interiorizar a metodologia. A compreensão, pelo professor, das concepções de *Filosofia com Crianças e Jovens* necessita, segundo Lipman, de três processos que se complementam: explicação, modelagem e experiência. “Esses três componentes – explicação, modelagem e experiência – são indispensáveis na preparação dos professores para ensinar *Filosofia com Crianças e Jovens*” (Lipman, Sharp & Oscanian, 1994: 173). A modelagem, como formação, de que fala Lipman, é aquela que se processa na prática da Comunidade de Investigação. Isto significa que a formação do professor que quer implementar a *Filosofia com Crianças e Jovens* consiste numa experiência de filosofar em uma Comunidade de Investigação, mediada por um professor mais experiente nesta prática e com um profundo conhecimento dos pressupostos. “O programa de formação, criado por Lipman, apresenta, assim, duas etapas que, por sua vez, se desdobram em vários passos. A primeira etapa corresponde à formação, ou preparação de *monitores*, que são os professores que são preparados para dar os cursos de formação aos educadores. No nosso país, este termo é conhecido por formador. O primeiro passo para a formação dos monitores consiste na frequência de uma *oficina*, ou seja, um espaço de trabalho onde se procede à primeira etapa da formação, durante algum tempo, para tomarem conhecimento do currículo” (Denise, 2004). Estes podem “conduzir sessões individuais e discutir assuntos relevantes detalhadamente” (Lipman, 1990:177) para uma melhor compreensão e domínio do programa. O professor

vai desenvolver três aspectos fundamentais que são: o conhecimento, onde contacta com o currículo e o analisa; a condução de sessões individuais sobre os programas e, por fim, a discussão dos assuntos relevantes. Após esse tempo de formação, “o futuro monitor passa a ser um «filósofo em residência» numa sala de aula para adquirir a experiência necessária ao trabalho com as crianças” (Ibidem). Este tempo em que os formadores colocam em prática, em Comunidade de Investigação, o currículo, é um pré-requisito para obterem a credibilidade junto dos futuros educadores ou professores de *Filosofia com Crianças e Jovens*. Assim, o formador passa a estar preparado para dar formação. A formação que este, por sua vez, vai fornecer aos educadores ou professores que pretendem implementar, na sua sala de aula, a *Filosofia com Crianças e Jovens* passa por três fases designadas por *estágios*: o *estágio de exploração* do currículo, o *estágio modelador* e o *estágio de observação*. O primeiro consiste numa oficina constituída por educadores ou professores e um formador onde se farão seminários de investigação de currículo e onde eles vivenciem a Comunidade de Investigação, tal como os seus futuros alunos. Lipman acredita que os educadores em formação têm de passar por uma Comunidade de Investigação para compreenderem as crianças. O *estágio modelador* pretende que os educadores ou professores assistam a aulas dos formadores, a fim de observarem como são tratadas as matérias, na sala de aula, com os alunos porque o trabalho em oficina não é suficiente para a prática da Comunidade de Investigação. As aulas assistidas “produzem esse mínimo de habilidades, de atenção pessoal que separa este modo de educação de professores dos cursos tradicionais” (Idem:180). E, por último, o *estágio de observação*, em que os formadores ou *monitores* se deslocam à sala de aula dos educadores ou professores para observarem e avaliarem a execução do material didáctico. “O monitor pode perguntar ao professor questões importantes como «O que me viu fazer que não fez?» ou pode registar questões como a falha em perseguir um questionamento ou a deficiência do professor de envolver todos os membros da turma” (Ibidem).

Vimos, assim, que a preparação tanto dos formadores como dos educadores ou professores seguem um caminho muito semelhante um ao outro e que a *Filosofia com Crianças e Jovens* se trata de um programa que só se aprende, fazendo. Depois de obtida a formação, chegou a vez de actuar, de implementar a metodologia. À actuação do professor, está, sempre, inerente o papel que este deve desempenhar enquanto tal. Faremos, então, em seguida, referência ao papel que deve assumir o professor de *Filosofia com Crianças e*

Jovens. Este deve possuir duas características fundamentais: a da reflexão e a da autonomia que estão interligadas. A autonomia equivale à própria prática, ao pensamento sobre as actividades, aos conteúdos a escolher. O professor tem de saber dar continuidade a um diálogo que se desvia do tema principal ou lançar uma questão oportuna, quando a investigação não está deveras interessante. A segunda característica remete para a reflexão que deve estar presente sempre na preparação das investigações e nos resultados das mesmas.

O papel do professor não é o de responder a perguntas dos alunos, mas o de *facilitar* o surgimento das mesmas e da procura de respostas. Do mesmo modo, é sua tarefa incentivar os alunos a considerarem as ideias, que permeiam as discussões na sala de aula, marcos de referenciais ou contextos. Assim, o professor de *Filosofia com Crianças e Jovens*, na sala de aula, deve ser como um árbitro, ou seja, deve conduzir a discussão, assinalando os erros da mesma, que é a investigação, o questionamento filosófico. Por outro lado, deve possuir os conhecimentos suficientes para detectar os erros, as falácias da discussão. “O docente tem que poder levar adiante uma discussão filosófica, o que significa coordenar, de maneira razoável, as participações, fazer objecções aos erros, perguntar e reperguntar, com vista a que o questionamento se aprofunda” (Lipman, 1995: 456). Existe um princípio básico nesta metodologia: o professor deve trabalhar mais como animador do que como professor. O que significa que a sua função deve limitar-se a conseguir que os seus alunos trabalhem e não a trabalhar no seu lugar. O debate não deve manter-se entre ele e os seus alunos, uma vez que, neste caso, estaríamos perante uma atitude da escola tradicional em que o professor tem sempre a última palavra, pois as suas opiniões provêm da sua posição de autoridade. A prática que esta metodologia propõe é a de propiciar aos alunos um debate entre eles. Permitir que os alunos trabalhem entre eles, com o propósito de obter um resultado final e de examiná-lo mais do que rectificar, a cada momento, o conteúdo da discussão. O papel do professor é crucial e delicado. Apresenta uma dupla responsabilidade: no plano formal, deve definir as regras do debate e vigiar a sua correcta aplicação; no plano material, deve desenvolver e estruturar o conteúdo do debate. O professor está encarregue de enunciar as *regras do jogo* e de assegurar o seu cumprimento adequado. Por um lado, as regras gerais da boa educação que, na teoria, deveriam ser tidas em conta sem necessidade de estar constantemente a recordá-las, mas que, habitualmente, não são respeitadas no nosso quotidiano e, muito menos, no âmbito educativo, como

sejam: não insultar os colegas ou criticá-los arbitrariamente, não interromper os outros, escutar o que uns e outros estão a dizer. Por outro lado, as regras específicas deste exercício particular que, periodicamente deverá definir, explicar, redefinir e inclusive modificar em função das diferentes situações e necessidades. As *regras do jogo* devem ser respeitadas não por uma simples preocupação formal, mas sim para assegurar a efectividade do exercício e alcançar, assim, o verdadeiro sentido. É importante ser muito claro sobre este ponto particular, uma vez que os alunos que, frequentemente, percebem as normas como uma imposição arbitrária, supérflua e invasora nem sempre entendem este aspecto do exercício, ou levam algum tempo em compreender o seu interesse. Perante o professor, esses alunos expressarão a sua frustração e dirão que não os deixará falar quando, pelo contrário, é ele que lhes está a oferecer a única aula onde, na verdade, podem dialogar entre eles. A dificuldade reside no facto de que o professor deve conseguir que cada aluno desenvolva o seu próprio pensamento, que cada um disponha do tempo necessário para se expressar, que se adiem as reacções que o discurso do outro provoca em nós, evitando responder no momento com qualquer opinião, que se analisem, permanentemente, as situações que vão surgindo a cada momento, em vez de tomar logo partido sem argumentação de fundo.

O professor deve destacar os argumentos que mais sobressaem, ajudar a que se estruturam, se articulem e se desenvolvam de maneira adequada. Há que evitar que o debate se reduza a uma série de discursos mais ou menos reactivos e imediatos, em que o interesse geral se perde no decorrer do debate. Deverão ressaltar-se os argumentos mais claros ou os que sejam mais significativos, assim como as problemáticas básicas. Esta tarefa poderá realizar-se quer oralmente quer por escrito, ou de preferência de ambas as formas. Por um lado, para registar o que vai surgindo, por outro para direccionar a reflexão geral em que embarcou a turma. Poder-se-á utilizar o quadro para escrever as ideias essenciais, para recordar os pontos principais e para proporcionar uma visão mais global do exercício. O professor deverá assegurar-se regularmente de que os diferentes discursos estão relacionados e de que estas relações são as adequadas, solicitando aos alunos que expliquem a relação entre um discurso e outro.

Se o professor percebe, num determinado discurso, uma possibilidade conceptual, pode também perguntar ao aluno com o fim de que surja, mais claramente, a problemática oculta. Pode igualmente convidar outros participantes a que o façam, solicitando-lhes que,

eles mesmos, formulem alguma pergunta ou analisem o discurso em questão. Pouco a pouco, o professor evitará por todos os meios completar ele próprio algo que não foi formulado, adequadamente, pelo aluno.

Por tudo o exposto, inferimos que o professor tem de ter formação específica tanto nas matérias como no método. Neste projecto educativo, o currículo foi criado a pensar nas crianças e também no professor de *Filosofia com Crianças e Jovens*. O material didáctico “inclui o docente como uma peça essencial da sua proposta” (Ibidem). Assim sendo, não será qualquer professor que é capaz de ensinar filosofia às crianças, pois requer “professores que estejam dispostos a examinar ideias, a comprometer-se com a investigação dialógica e a respeitar as crianças que estão sendo ensinadas” (Lipman, 1990:173). Segundo Ann Sharp, na sua entrevista, para que uma sala de aula tradicional possa ser transformada em comunidade de investigação são muito importantes os seguintes aspectos:

1. que o professor se interesse por ideias e que relacione e promova o trabalho de ideias dos outros
2. que o professor respeite as ideias dos alunos
3. que o professor seja capaz de modelar o diálogo filosófico
4. que o professor tenha a consciência de que não é infalível
5. que o professor seja capaz de modelar uma boa investigação por meio do diálogo filosófico
6. que o professor esteja e saiba o que requer um correcto pensamento crítico, criativo e interventivo
7. que o professor saiba reconhecer os conceitos filosóficos e como os trabalhar
8. que o professor seja capaz de modelar/protagonizar a razoabilidade (sensatez, sageza)
9. que o professor seja capaz de apreciar tanto a coragem como a humildade intelectual
10. que o professor aposte na capacidade dos seus alunos pensarem de forma autónoma sobre assuntos importantes.
11. que o professor aprecie a diversidade, nomeadamente de usos e costumes de diferentes culturas
12. que o professor seja capaz de criar uma atmosfera de confiança e respeito mútuo entre os diferentes participantes da comunidade de investigação
13. que o professor seja receptivo à diversidade de estilos de pensar e raciocinar

14. que o professor saiba como educar as emoções de uma criança
15. que o professor protagonize um interesse genuíno na descoberta de novas perspectivas sobre assuntos cruciais
16. que o professor saiba como ajudar um aluno a fazer sentido de algo.
17. que o professor seja capaz de relacionar o que um aluno diz com o que filósofos já disseram sobre o assunto

A formação do professor de *Filosofia com Crianças e Jovens* exige o seu envolvimento no processo de filosofar. Para Lipman, o bom professor é aquele que faz da aula, uma prática do filosofar. Um bom professor de filosofia nunca atinge um ponto onde parece não haver mais necessidade de questionamento. O mundo é inesgotavelmente desconcertante. Assim, a aula é uma prática de investigação filosófica que exige a participação forte e perspicaz do professor: “Os filósofos são experientes em planejar perguntas encadeadas que provocam os alunos a procurarem explicações cada vez mais amplas para as suas experiências. (...) Dessa maneira, a área de inteligibilidade do tópico em discussão é continuamente ampliada, mas nunca com a sensação de que todos os mistérios dessa área foram desvendados” (Lipman, Sharp & Oscanian, 1994:173).

O papel do professor foi muito enfatizado tanto por Piaget como por Lipman. Na pesquisa internacional levada a cabo pela UNESCO, no início dos anos 50, já aparecia a importância da revisão crítica do papel do professor de filosofia: “O papel do professor é guiar o aluno, permitir que assimile os métodos de reflexão, ajudá-lo a consciencializar-se dos problemas, com precisão de termos” (UNESCO, 1953: 16). Por outro lado, naquela época, os peritos da UNESCO que elaboraram aquele documento, embora defendessem a necessidade de manter e de desenvolver o ensino da filosofia e a “liberdade total em todos os aspectos do ensino filosófico” (Idem, 20), ainda não haviam entendido a importância da filosofia com crianças e jovens, na medida em que defendiam a tese de que “a filosofia só poderia ser ensinada como tal, em certo nível de estudos” (Idem, 17).

Todos os professores precisam de ser preparados para essa tarefa. Todavia, e de acordo com Paulo Freire (1997), os manuais e os parâmetros, rapidamente, se transformam em modelos a serem aplicados e seguidos. Acharmos que esta é uma tentação que precisa de ser evitada porque a força de um programa como o da *Filosofia com Crianças e Jovens* não está nos manuais, mas na própria concepção do mundo e da educação. Esta, parece estar voltada muito mais para a criação de um novo espírito do que para formar seguidores ou

“aplicadores” de metodologias. É no encontro de sujeitos que se constrói um projecto. Na linha de pensamento da professora doutora Maria José Rego, a intersubjectividade de Habermas e o diálogo de Lipman são essenciais não, apenas, para o necessário entendimento entre as pessoas, mas para o cumprimento dos próprios fins da escola.

A procura do entendimento pelo diálogo, como forma de se chegar à verdade, colectivamente, não elimina, porém, a conflitualidade. A procura de consensos não elimina o contra-senso. A finalidade do diálogo e da interacção social não é chegar a uma estabilidade sem vida. A instabilidade também faz parte da acção comunicativa e pedagógica. A escola é um sistema, mas é também um mundo de vivências.

4. Metodologia Geral

4.1. Metodologia

As técnicas para avaliar atitudes estão directamente relacionadas com as vias de acesso. Quando se acede às atitudes através do comportamento, a técnica base é a observação. Quando a via de acesso é constituída por respostas verbais, os instrumentos utilizados são os questionários e as escalas, assim como as entrevistas. São as últimas o tipo de instrumento que constitui a técnica que utilizámos neste trabalho.

Dado a amostra deste trabalho de investigação ser reduzida, a entrevista foi o método que melhor se enquadrou. A entrevista é uma técnica de recolha de dados, das mais usadas em investigação social e educativa que permite obter informações através de uma relação dialógica entre duas ou mais pessoas.

“A entrevista qualitativa é, essencialmente, um encontro verbal de carácter interactivo entre duas pessoas. (...) O seu objectivo é o acesso às perspectivas do entrevistado em torno de algum tema seleccionado pelo entrevistador” (Parrila Latas, 1991)

Existem vários conceitos, estilos e modalidades de entrevistas; cada uma com características próprias, adequadas aos objectivos da investigação.

O tipo de entrevista escolhida para esta investigação pertence à classificação de Ghiglione e Matalon (1992) e é do tipo semi-directiva. A razão desta escolha recai no facto de, com este tipo de entrevista, embora não seja totalmente flexível, o entrevistador poder manter uma certa neutralidade em relação à investigação.

O guião da entrevista foi organizado por conteúdos. Para cada conteúdo foram estabelecidos objectivos e para cada objectivo foram construídas várias questões/informações a colocar aos entrevistados (anexo nº2).

Definidos os propósitos da entrevista, foi necessário proceder à selecção dos entrevistados. Nos estudos etnográficos, é usual os investigadores escolherem «informantes privilegiados» que são indivíduos em posse de conhecimentos, *status* ou destrezas comunicativas especiais e que estão dispostos a cooperar com o investigador.

Costa Firmino (1986: 139) refere que “são escolhidos por terem lugares de preponderância na unidade social de estudo. (...) São permanente fonte de informação sobre outras pessoas, aspectos do contexto social em estudo e acontecimentos que nele se vão passando”. Iniciados os contactos no terreno, opta-se pela técnica da «bola de neve» proposta por Taylor e Bogdan (1988: 109): “conhecer alguns informantes e lograr que eles nos apresentem outros”. Concretizando, a primeira oficina de workshop onde participámos serviu para recolher elementos importantes que nos levaram ao contacto com a professora doutora Maria José Rego. Esta, por sua vez, facultou-nos o conhecimento pessoal de alguns seguidores de Lipman como Ann Sharp que nos concedeu uma entrevista (anexo nº3), que estiveram presentes no Seminário Ibero-americano de que faremos referência mais à frente. A concretização do nosso trabalho deu-se através de diversos procedimentos. Em primeiro, foi feita a investigação de material seguido da leitura e análise, recorrendo a um procedimento hermenêutico do mesmo, que permitiu planear a estrutura do trabalho. Assim, no sentido de conhecer melhor a realidade da *Filosofia com Crianças e Jovens* nas Escolas do Ensino Básico, realizámos um pequeno estudo que foi desenvolvido nas Escola X, Y e Z da zona do Porto porque dispúnhamos de melhor conhecimento e disponibilidade. Procurámos saber o que é a *Filosofia com Crianças e Jovens*, como se lecciona no Ensino Básico; as opiniões dos agentes educativos; dificuldades na sua abordagem; resultados obtidos e sugestões para a sua melhoria. Entrevistámos 3 docentes da Escola X, 1 docente da Escola Y e 1 docente da Escola Z. Estes estabelecimentos de ensino são privados e situam-se na periferia da cidade do Porto. Pedimos autorização à direcção das Escolas referidas, para efectuarmos as entrevistas aos docentes que implementavam, na sua turma, a *Filosofia com Crianças e Jovens* (autorização que nos foi concedida), iniciámos contactos e recolhemos material. Inscrevemo-nos, também, em Seminários e acções de formação. Participámos, assim, em Madrid – Alcalá de Henares no Seminário

Iberoamericano de Filosofia para Niños e Niñas y Sophia Network 2010 Meeting “El empoderamiento através de Filosofia para Niños” onde, para além da audição de palestras, participámos nos workshops de alguns seguidores do Projecto de Lipman. Frequentámos a acção de formação creditada “ *A Filosofia com Crianças e Jovens* – sua aplicação prática e transdisciplinar, ministrada pela professora doutora Maria José Rego na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Aqui, adquirimos conhecimento e prática para melhor procedermos à análise do programa educacional de Lipman.

4.2. Análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos professores do 1º ciclo.

A análise de conteúdo é apresentada tendo em conta os objectivos comuns e individuais do guião de entrevista (anexo nº2). A análise dos dados será qualitativa, procurando saber o que se exprime no discurso, o sentido ou as maneiras de ver a *Filosofia com Crianças e Jovens* no Ensino Básico. A análise será centrada nos diversos objectivos do guião de entrevista aplicados aos agentes educativos.

4.2.1. Aferir o conceito de comunidade de investigação nos intervenientes do Ensino Básico.

- Perceber a sua importância no Ensino Básico.

A primeira questão, comum aos entrevistados, procurava aferir o conceito real de comunidade de investigação nos intervenientes do Ensino Básico e perceber a sua importância no Ensino Básico. Todas as respostas recolhidas vão no sentido de transformar a sala de aula numa comunidade de investigação onde as crianças são instigadas, metodologicamente, a pensar e a desenvolver o pensamento crítico-criativo-emocional. Trabalhando a consciência e ajudando-a a tomar conhecimento de conceitos que estão submersos, e dos quais as crianças ainda não sabem o significado, mas os usam diariamente, para que estas consigam discutir essa variedade de conceitos, para adquirir a capacidade de pensar por si mesmas o que os conceitos lhes significam.

4.2.2. Conhecer as razões da implementação da proposta de Lipman.

Apontaram, como razão, o facto de terem ido leccionar para escolas onde a *Filosofia com Crianças e Jovens* já tinha sido implementada ou de o estabelecimento de ensino se reger por uma linha de acção nesse sentido.

4.2.3. Conhecer as mudanças de atitude do professor.

As mudanças de atitude do professor vão tendo lugar e sendo aperfeiçoadas à medida que estes vão implementando a metodologia lipmaniana. Justificaram, assim, dizendo que viver uma vida em comunidade não é somente viver as habilidades cognitivas, é uma experiência social e emocional. “ O facto de passar muitas horas semanais com este grupo/turma, uma vez que lecciono Matemática, Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área de Projecto, permite estabelecer uma excelente relação de comunicação aluno/professor/aluno” (E4).

4.2.4. Conhecer que resultados foram conseguidos.

Uma das respostas vai no sentido de não garantir resultados vindos directamente e só da Filosofia. Refere que o facto de os alunos terem argumentos, discutirem os temas é fruto da linha de acção do próprio colégio. Existe uma assembleia de alunos que é convocada sempre que surge um problema (E1).

No entanto, a maioria refere que os alunos gostam de debates e fazem-no, já, com mais à vontade, e que têm demonstrado uma atitude mais crítica, activa e coerente em todos os momentos de discussão e exposição de ideias.

4.2.5. Conhecer a posição dos pais.

Um dos docentes referiu que a metodologia utilizada pelos professores foi uns dos motivos para a criação daquela instituição pelos pais e encarregados de educação.

A maioria dos docentes referiu que os pais respondem ao apelo feito pelos professores sempre que são solicitados a fazê-lo.

4.2.6. Saber qual a importância da FcCJ no Ensino Básico.

- Conhecer que áreas de intervenção consideram mais importantes na abordagem da FcCJ e/ou na comunidade de investigação.

Para os docentes, a importância da FcCJ no Ensino Básico centra-se na necessidade de educar para o pensar e para os valores onde os alunos cada vez mais coloquem e discutam questões com objectividade, apresentem contra-argumentações perante a tomada de posição de outro colega, exijam critérios, entre outras. Incentivar a espontaneidade do desenvolvimento, com raciocínio, do pensamento nas atitudes diárias dos alunos; torná-los mais opinativos e responsáveis, ou seja, proporcionar a todas as crianças a capacidade para se inserirem e viverem em sociedade.

No que concerne às áreas de intervenção que consideram mais importantes abordar, uns referiram os conceitos filosóficos da obra de Lipman – A Pimpa e o respectivo manual que estão a seguir. Mas, a maioria referiu utilizar os temas filosóficos dos textos e manuais fornecidos por um grupo de trabalho, orientado pela professora doutora Maria José Rego, que se encontram a trabalhar no Currículo Nacional de *Filosofia com Crianças e Jovens*.

4.2.7. Saber estratégias de ensino da FcCJ.

- Conhecer se a FcCJ tem implicações na vida presente dos alunos.

- Conhecer quais as implicações da FcCJ no futuro dos alunos.

Relativamente às estratégias de ensino utilizadas na FcCJ, é prática comum a implementação da metodologia de Lipman, descrita no nosso trabalho.

Todos os entrevistados querem acreditar que a implementação da FcCJ, no Ensino Básico, terá implicações no futuro de cada aluno e na sociedade. Dizem que os alunos se tornam mais opinativos, com poder de argumentação e contra-argumentação e aprendem a respeitar os outros.

4.2.8. Saber que dificuldades existem na implementação da FcCJ, nomeadamente, a comunidade de investigação e quais as suas causas.

- Conhecer sugestões.

Na questão: “Sente dificuldades na implementação da FcCJ”, algumas das respostas sintetizam a necessidade revelada pelo facto de não possuírem formação especializada em Filosofia. Dizem proceder mais por intuição, aliada à formação que tiveram com a Dr^a Maria José Rego.

Como sugestões, apontam para que os professores, primeiro e antes de trabalharem com a sua turma, devam ter a oportunidade de observar aulas de FcCJ com crianças dadas por alguém especializado. E que, durante o período da formação, devem leccionar aulas a crianças.

5. Conclusões, recomendações e Limitações do Presente Estudo

Tratou-se de uma pesquisa exploratória que visa abrir caminho para futuras análises deste tema tão pouco estudado, ainda, no nosso país.

Pelo exposto ao longo do trabalho do programa *Filosofia com Crianças e Jovens* já se pode inferir das suas inúmeras virtudes pedagógicas. Parafraseando, mais uma vez Dina Mendonça, é importante referir que, segundo ela, e como afirmava Dewey, uma das maiores falácias da educação é a convicção de que só se está a ensinar aquilo que nos dedicamos a ensinar. Na verdade, estamos sempre a ensinar indirectamente outras coisas. Assim, embora se possa apontar uma série de vantagens do programa *Filosofia com Crianças e Jovens*, pensamos que, tal como dizia Randolph Pausch, citado, amiúde, na formação contínua que temos vindo a usufruir, ao longo dos anos de docência, não enviamos os nossos filhos para aulas de ginástica porque queremos que saibam o desporto. Claro, é também por isso; mas, sobretudo, porque aprendem outras coisas fundamentais como o trabalho de equipa, a perseverança, a lidar com os desafios e com os erros, a lidar com as vitórias perante os outros que gostamos. A *Filosofia com Crianças e Jovens* não foi traçada para que todas as crianças e jovens se tornem filósofos, mas, para que tenham um espaço para aprender a reflectir em conjunto. Pode-se afirmar que é mais fácil saber pensar quando nos foi dado espaço e oportunidade para experimentar pensar, aprendendo os passos fundamentais de uma reflexão cuidada. Defende-se, por isso, que determinadas competências, nomeadamente, no campo da ética e da sociabilidade, devem aprender-se, interiorizar-se desde tenra idade de modo a que possam ser praticadas num tempo relativo e suficientemente propício para que a maturação crie hábitos éticos, de raciocínio moral, racional, crítico, criativo e livre na personalidade do jovem aluno, futuro cidadão.

É, por isso, proposto pelos vários autores que este projecto seja aplicado desde o Ensino Básico, como uma disciplina obrigatória.

Podemos, então, dizer que, do ponto de vista político, a meta principal do programa de Lipman é o fortalecimento da Educação para a Cidadania. Essa é a maior contribuição que ele pode oferecer à Educação, a “razão última” para a sua introdução no currículo escolar, pois, se a escola falhar em apresentar às crianças as vantagens da Democracia (a tradução mais fiel deste objectivo de Lipman, no nosso contexto, é o da educação para a cidadania), os prejuízos sociais poderão ser irreversíveis: ”elas podem ficar marcadas para o resto das suas vidas, com essa fraqueza: uma compreensão empobrecida dos méritos e benefícios genuínos da Democracia participativa” (Lipman, 1990:88). Lipman insere, assim, a *Filosofia com Crianças e Jovens* no contexto mais vasto da educação, que considera estar no cerne de qualquer mudança social. Uma educação que contribua para a formação de futuros cidadãos democráticos, habilitados a intervir na sociedade de forma autónoma, construtiva e responsável. Uma educação que pressuponha a descoberta e o diálogo como forma de apropriação do conhecimento, em oposição à sua simples transmissão.

Dado o interesse que a metodologia da *Filosofia com Crianças e Jovens* tem suscitado quer nos docentes das escolas que observámos, quer nos docentes presentes no Congresso de Madrid oriundos da Europa, quer, ainda, no número crescente de pessoas interessadas em trabalhar neste programa, espera-se, assim, que, num futuro próximo, se possam congregar esforços, no sentido de concretizar uma acção abrangente que possa chegar a um número, cada vez maior, de crianças e jovens.

Para os mais cépticos, deixamos como sugestão que, pelo menos, abram os seus ouvidos à recomendação feita por alguém de maior prestígio e credibilidade: ”temos, também, de estar preparados para o facto de que abordagens pseudofilosóficas de toda a espécie irão disputar a entrada nas escolas. Depende de nós nos devotarmos energicamente a distinguir o filosófico do pseudofilosófico, bem como do não filosófico” (Idem: 46). O impacto deste tipo de literatura, nas crianças de hoje, pode não ser observado imediatamente. Mas o impacto nos adultos de amanhã, poderá ser tão sério que nos leve a questionar por que privámos, até hoje, as crianças da Filosofia. “A Filosofia, indispensável para o desenvolvimento do potencial criativo, crítico criterioso e questionador das crianças, está longe de ser uma disciplina desnecessária no actual momento educacional” (Kohan & Leal, 1999: 256).

Com a implementação da *Filosofia com Crianças e Jovens* nas escolas do Ensino Básico, os resultados obtidos, para além de diversificados, deverão ser resultados acima de tudo

observáveis como a autonomia, traduzida em apropriação de informação; a inteligência emocional desenvolvida, traduzida no respeito pela diferença e por relações interpessoais resultantes da resolução de conflitos; a inteligência espiritual, traduzida na procura e pesquisa de ideias que esclareçam problemas abrangentes, universais e consubstanciados na ligação entre o homem e a natureza e o raciocínio lógico-matemático, traduzido na criação e necessidade de resolução de problemas bem formulados e estruturados em argumentos.

No que concerne à verificação da nossa hipótese, podemos dizer que, após a leitura dos vários autores mencionados na bibliografia do trabalho, a análise das entrevistas efectuadas nas Escolas do Ensino Básico já citadas, a participação no seminário e a frequência da acção de formação, o professor do Primeiro Ciclo do Ensino Básico é capaz de desenvolver, na sua sala de aula, o projecto de *Filosofia com Crianças e Jovens*. Somos de opinião que, para isso, o professor terá de possuir a formação adequada, como foi referido ao longo do nosso trabalho. Na verdade, a condução de um diálogo filosófico com crianças e jovens é uma arte. Como tal, é algo que exige uma preparação específica. Não se trata de ensinar filosofia, mas de *fazer* filosofia. Os professores precisam de modelos claros, práticos e específicos para *fazer* filosofia. “Precisam de ser capazes de distinguir os conceitos que são essencialmente definíveis daqueles que são essencialmente questionáveis, se é que pretendem compreender por que, apenas, os últimos são realmente filosóficos” (Lipman citado por Kohan & Leal 1999:109). A formação deve ter isto em consideração. A arte de formular boas perguntas, a arte de escutar verdadeiramente o outro é uma técnica. O diálogo com os outros serve para pôr à prova o nosso próprio discurso, as nossas opiniões e certezas individuais. Cada opinião é um reflexo de uma perspectiva diferente sobre a realidade, de uma forma específica de concepção do mundo.

É um processo lento que necessita de bastante tempo e de muita paciência para que os mecanismos intelectuais que procura conseguir se implantem, efectivamente, nos alunos e onde o resultado é menos importante que o próprio processo de aprendizagem. Platão referia-se a este tipo de metodologia como “*o método largo*”, necessário para interiorizar a verdadeira aprendizagem, aquela que merece a pena ser aprendida; procedimento que se reflecte claramente nos diálogos socráticos, nos quais Sócrates, pacientemente, dialoga com o seu interlocutor, interpelando-o, confrontando-o, ajudando-o a descobrir as suas falhas, em contrapartida com o “*método curto*”, mais centrado na mera aprendizagem de

dados e noções. Privilegia-se, assim, o que, no currículo oficial, se denomina por conteúdos comportamentais e de atitude em oposição aos tradicionais conteúdos conceptuais, baseados na mera transmissão de conhecimentos.

Pensamos que esta qualidade, a de aprender a perder tempo, seja uma competência que devamos adquirir, uma ferramenta pedagógica de grande utilidade que nunca ninguém nos ensinou nos anos da nossa formação, quer inicial, quer contínua.

A arte de perguntar mutuamente é um exercício bastante simples com múltiplas variantes, cujo objectivo consiste em ensinar aos alunos a formular perguntas e a desenvolver posteriormente as suas ideias. A tendência natural dos alunos é conformarem-se com a expressão apenas esboçada de uma ideia, respondendo a uma pergunta, de maneira lacónica, mediante um simples “*sim*” ou “*não*” se considera que a pergunta se presta a isso. O princípio deste exercício consiste em trabalhar, especificamente, sobre as perguntas, como instrumento de elaboração das ideias.

Pensamos que todo o professor, no início, experimenta alguma vacilação e vivencia um certo sentimento de dificuldade ou de fracasso. Contudo, estas sensações ir-se-ão superando com o tempo e com a prática. Não podemos esquecer que um professor deve ter um bom conhecimento dos conceitos fundamentais do projecto de *Filosofia com Crianças e Jovens*, se quiser levar a cabo a sua missão com êxito. Muitos professores mostram-se relutantes em desenvolver o pensamento filosófico dos seus alunos por lhes faltarem as bases fornecidas por um estudo formal da filosofia. Pensamos que este receio é exacerbado porque, embora, a familiaridade com alguma bibliografia filosófica seja desejável, não é necessária para implementar a *Filosofia com Crianças e Jovens*, na sala de aula. O que se requer, segundo Lipman, é a capacidade para facilitar a discussão filosófica. Para isso, é muito mais importante que os professores tenham curiosidade filosófica do que alguma familiaridade com a filosofia académica. Todavia, Ann Sharp na sua resposta à questão (“para orientar um debate na comunidade de investigação, um professor necessita de ter formação na área de filosofia?”) responde que a mesma implica duas coisas: uma sequência temporal, por um lado e, por outro um posicionamento em relação ao que se entende por filosofia. Segundo ela, em primeiro lugar é necessária uma correcta compreensão da história da filosofia que se tornará um legado para os alunos. Se a educação de professores fosse alvo de uma reformulação nos moldes que Dewey vislumbrava, o professor deveria preocupar-se com que os seus alunos fossem capazes de

fazer filosofia com os seus pares, por oposição à memorização acrítica de conteúdos de filosofia, como se de um corpo estático se trata-se. Tal como os seus alunos, os professores para quem a filosofia é estranha podem ter aptidão para o pensamento filosófico ou, pelo menos, revelar a capacidade de reconhecer quando os outros estão a pensar de uma maneira filosófica, “isto não significa que o professor se tornou um filósofo, mas é prova da competência do professor em dirigir uma discussão filosófica” (Lipman, 1990:181). Podem, ainda, gostar de partilhar as dúvidas dos seus alunos, estar receptivos a respostas inesperadas mas sugestivas e ter prazer em observar o diálogo que se estabelece. Somos de opinião que, para os professores que não estão seguros acerca do que isto implica, a frequência em *workshops* fornece uma boa introdução à pedagogia da *Filosofia com Crianças e Jovens*. “Mas, com treino e prática adequados, a consciencialização do professor, quanto à dimensão filosófica do discurso humano é intensificada quase que imperceptivelmente, dia após dia, até que a diferença entre uma discussão filosófica e uma não filosófica se torna tão evidente que não pedimos mais para ser mostrada” (Ibidem).

Bibliografia

- Barros, Pereira e Goes. (2007), *Educar com Sucesso-Manual para técnicos e pais*, Lisboa: Epis
- Brenifier, Óscar. (2005), *El Diálogo en Clase*, Espanha: Editora Praxis
- Brenifier, Óscar. (2007), *O livro dos grandes opositos filosóficos*, Paris: Editora Edicare
- Claret, Martin. (2005), *Sócrates – Pensamento Vivo*, São Paulo: Editora Afiliada
- Covello, Sergio C. Comenius. (1999), *A construção da Pedagogia*, São Paulo: Editora Comenius.
- Cury, Augusto.(2007), *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*, Lisboa: Editora Pergaminho
- Dias, Jorge. (2006), *Filosofia Aplicada à Vida*. Lisboa: Editora Esquilo
- Freire, Paulo. (1997) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gaarder, Jostein. (2008), *O Mundo de Sofia*. Lisboa: Editorial Presença (28ªed)
- Gadotti, Moacir. (2002), *Boniteza de um sonho- Ensinar e Aprender com sentido*. São Paulo: Editora Cortez
- Grilo, Marçal. (2002), *Desafios da Educação – Ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro (2ºed)
- Kohan, W., O., & Wuensch, A., M., (organizadores). (1999). *Filosofia para Crianças – A Tentativa Pioneira de Matthew Lipman*, Vol. I, Petrópolis: Editora Vozes.
- Kohan, W., O., & Waksman, V., (organizadores),(2000). *Filosofia para Crianças – Na prática escolar*, Vol. II, Petrópolis: Editora Vozes.
- Kohan, W., O., & Kennedy, D., (organizadores). (1999) *Filosofia e Infância – Possibilidades de um encontro*, Vol. III. Petrópolis: Editora Vozes.
- Kohan, W., O., & Leal, B., (organizadores). (1999) *Filosofia para Crianças - Em debate* Vol. IV, Petrópolis: Editora Vozes.
- Korczak, Janusz. (1983) *O direito da criança ao respeito*. São Paulo: Editora Perspectiv
- Lipman, Matthew. (1990) *A Filosofia vai à Escola*, S. Paulo: Summus Editorial (3ªed)
- Lipman, M.; Sharp, A.M. & Oscanian, F.S. (1994) *A filosofia na sala de aula*. São Paulo: Editora Nova Alexandria.
- Lipman, M. (1995) *O Pensar na Educação*. Petrópolis: Editora Vozes (3ªed)

Marcondes, Danilo. (2001) *Filosofia, Linguagem e Comunicação*. São Paulo: Editora Cortez

Marinoff, Lou. (2007) *Mais Platão, Menos Prozac!* Lisboa: Editorial Presença (6ªed)

Perraudau; Michel. (2000) *Os métodos cognitivos em educação-Aprender de outra forma na escola*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos

Piaget, Jean. (1984) *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro, José Olympio.

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

Savater, Fernando. (2006) *O Valor de Educar*. Lisboa: Dom Quixote (2ªed)

Sharp, Ann Margaret; Splitter, Laurence J. (1999) *Uma nova educação: a comunidade de investigação na sala de aula*. São Paulo: Editora Nova Alexandria

Sharp, Anne. “Aulas de raciocínio”. Entrevista para a Revista *Inter-Ação*. São Paulo, Instituto de Idiomas Yázigi, ano 1, nº. 7, Novembro de 1984.

Sharp, Ann Margaret. (2008) *Hospital das Bonecas*. Lisboa: Editora Dinalivro

Sharp, Ann Margaret. (2008) *Compreendendo o Meu Mundo – Manual do Professor para o Hospital das Bonecas*. Lisboa: Editora Dinalivro

CBFC. *O que é filosofia para crianças?* São Paulo, CBFC, 1985 (mimeo).

Vieira, Celina Tenreiro. (2000) *O Pensamento crítico na Educação Científica*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos

Vieira, Celina e Rui Marques. (2005) *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos

Metodologia de Investigação:

Costa Firmino, A. (1986). *A Pesquisa de terreno em Sociologia*, in Silva, A. S. e Pinto, J. M. (orgs): *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp.129-148.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (1992). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora Lda.

Parrilla Latas, A. (1991). *El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado*. Sevilha: ISBN – Universidad de Sevilla

Taylor, S. e Bogdan, R. (1988). *Introducción a los Metodos Cualitativos de Investigación*. México: Editora Paidós

Legislação citada

Decreto de Lei nº 46/86. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República I série de 14 de Outubro.

Decreto de Lei nº 6/2001. *Gestão e Organização Curricular do Ensino Básico*. Lei de bases do Sistema Educativo, de 18 de Janeiro.

LBSE – Lei de Bases do Sistema educativo - Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto - *Perfis gerais de competência dos educadores e professores do 1.º ciclo*. Lei nº 46/86, nº 237, I série, Diário da República, de 14 de Outubro.

ME (Ministério da Educação). Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar (2002). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*, Lisboa: Ministério da Educação, 2ª edição.

Webgrafia

www.unesco.org

www.philosletera.org.br. (2010) “*Filosofia para Crianças – Ética e Educação para o Pensar*” - Curitiba

<http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=71> – Dina Mendonça. “*Filosofia para crianças*”

<http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/58> – Daniela Gonçalves, Cláudia Azevedo. (2006). *O Valor e a Utilidade da Filosofia para Crianças* – p.103-111. Porto.

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/49251/1Cap>. - Lima, Denise M.D. (2004) *Filosofia para Crianças: uma abordagem crítica dentro da filosofia da educação*. Minho

www.educacao.te.pt- o site da educação – *carreiras*.(2004)

www.anped.org.br/reunioes/23/textos - *Educar para o Pensar*

<http://filosofiaparacriancasfpc.blogspot.com/2010/01/lipman-e-filosofia-para-criancas.html>

<http://blog.gingko.pt/?p=1971> (2010) *Filosofia? Isso é coisas para crianças!*

<http://magevest.blogcindario.com/2010/07/00018-educa-ccedil-atilde-o-para-o-pensar.html>

<http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0050.asp> Dalva Garcia.

“Filosofia para iniciantes”.

(www.nuep.org.br/jor001,2005 – NUEP – Carina Tonieto. Jornal Philosophinho
“Pensando a Filosofia na Educação Infantil”.

<http://www.uesb.br/editora/publicacoes/aprender/edicoes/Aprender> Sanchez,
Liliane (2005). *Lipman e o ensino de uma Filosofia Ideal.*

ANEXO Nº1

PERFIL DO PROFESSOR DO 1º CICLO

De acordo com o disposto na alínea a) do Nº 1 do artigo 8º da referida Lei de Bases, o ensino no 1º ciclo é globalizante e da responsabilidade de um professor único, o qual pode ser coadjuvado em áreas especializadas.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei Nº 46/1986, de 14 de Outubro, e alterada pela Lei Nº 115/1997, de 19 de Setembro, e nos termos da alínea c) do Nº 1 do artigo 198º da Constituição, o Governo decreta, para valer como lei geral da República, o seguinte:

Perfil do professor do 1º ciclo do ensino básico (*Dec. Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto*)

O perfil de desempenho do professor do 1º ciclo do ensino básico é o perfil geral do educador e dos professores dos ensinos básico e secundário, aprovado em diploma próprio, com as especificações constantes do presente diploma, as quais têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil.

I - Concepção e desenvolvimento do currículo

1 - O professor do 1º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.

2 - No âmbito do desempenho referido no número anterior, o professor do 1º ciclo:

- a) Cooperar na construção e avaliação do projecto curricular da escola e concebe e gere, em colaboração com outros professores e em articulação com o conselho de docentes, o projecto curricular da sua turma;
- b) Desenvolve as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem;

- c) Organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens;
- d) Utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar;
- e) Promove a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2º ciclo;
- f) Fomenta a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação;
- g) Promove a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola;
- h) Avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem;
- i) Desenvolve nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas e fomenta a iniciação à aprendizagem de outras línguas, mobilizando os recursos disponíveis;
- j) Promove a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática;
- l) Relaciona-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens.

II - Integração do currículo

1 - O professor do 1º ciclo do ensino básico promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo.

No âmbito da educação em Ciências Sociais e da Natureza, o professor do 1º ciclo:

a) Desenvolve nos alunos uma atitude científica, mobilizando os processos pelos quais se constrói o conhecimento;

b) Utiliza estratégias conducentes ao desenvolvimento das seguintes dimensões formativas da aprendizagem das ciências:

Curiosidade, gosto de saber e conhecimento rigoroso e fundamentado sobre a realidade social e natural;

Capacidade de questionamento e de reconhecimento do valor e dos limites da evolução da ciência;

Capacidade de articulação das realidades do mundo social e natural com as aprendizagens escolares;

Compreensão das conexões ciência-tecnologia-desenvolvimento, recorrendo, nomeadamente, à construção de objectos simples, ao uso de modelos e à resolução de problemas;

c) Promove a aprendizagem integrada de conteúdos e de processos das ciências sociais e da natureza;

d) Promove a apropriação de referentes espaciais, temporais e factuais, que permitam aos alunos construir a sua identidade e situar-se no tempo e no espaço local, nacional e mundial, com recurso a elementos da história, da geografia e dos contextos sociais;

e) Envolve os alunos em actividades de índole experimental e de sistematização de conhecimentos da realidade natural, nomeadamente os relativos à natureza da matéria, ao sistema solar, a aspectos do meio físico, aos seres vivos e ao funcionamento, saúde e segurança do corpo humano;

f) Desenvolve aprendizagens no domínio das ciências, conducentes à construção de uma cidadania responsável, nomeadamente no âmbito da educação para a saúde, ambiente, consumo, respeito pela diferença e convivência democrática.

ANEXO Nº2

Guião de Entrevista – Professores

A proposta de Lipman começou a ser procurada por alguns educadores e por algumas escolas em Portugal. Neste sentido, este guião destina-se a orientar uma entrevista efectuada aos/às professores, de modo a permitir analisar a realidade da Educação suportada pela proposta filosófico-educacional de Lipman nas Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

	Questão	Objectivo
1.	O que entende por comunidade de investigação? Qual a sua importância?	- Aferir o conceito de comunidade de investigação nos intervenientes do Ensino Básico. - Perceber a sua importância no Ensino Básico.
2.	O que a/o levou a seguir esta proposta filosófico-educacional? Há quanto tempo trabalha com esta metodologia educacional?	- Conhecer as razões da implementação da proposta de Lipman.
3.	O que teve de mudar na sua atitude de professor(a) dentro da sala de aula?	- Conhecer as mudanças de atitude do professor.
4.	Conseguiu resultados imediatos? A que nível?	- Conhecer que resultados foram conseguidos.
5.	Qual a reacção dos pais/enc. de educação no que concerne à comunidade de investigação?	- Conhecer a posição dos pais.
6.	Para que serve a FcCJ? Que aspectos considera importantes abordar no âmbito da FcCJ, ou mais concretamente, nas sessões da comunidade de investigação?	- Saber qual a importância da FcCJ no Ensino Básico. - Conhecer que áreas de intervenção consideram mais importantes na abordagem da FcCJ e/ou na comunidade de investigação.
7.	Como se ensina a FcCJ? Que resultados tem a FcCJ no presente e no futuro dos alunos? Porquê?	- Saber estratégias de ensino da FcCJ. - Conhecer se a FcCJ tem implicações na vida presente dos alunos. - Conhecer quais as implicações da FcCJ no futuro dos alunos.
8.	Que dificuldades encontra na implementação da proposta de Lipman? Quais as causas para as dificuldades? Que sugestões aponta?	- Saber que dificuldades existem na implementação da FcCJ, nomeadamente, a comunidade de investigação e quais as suas causas. - Conhecer sugestões.

ANEXO Nº3

Entrevista a Ann Sharp

1. Como surgiu na “vida” de Lipman?

2. Porque se interessou pelo seu trabalho?

It was 1972 when I met Matthew Lipman at the University of Massachusetts, Amherst, while I was writing my doctoral dissertation on Nietzsche's Philosophy of Education. He and a number of other colleagues came to the University to take part in a Philosophy in the Schools meeting. My mentor, Robert Wellman was one of the groups, and the meeting took place in his offices, where I was working. Out of the group, Lipman was the only one interested in bringing P4C to elementary school children. The others wanted to focus on philosophy in the high school. After finishing my degree, I took a position in philosophy of education at Montclair State University, only to learn that Matthew Lipman was a professor of philosophy at the same university. In the Fall of 1973, he sponsored a conference on philosophy in the schools at Montclair in which I was asked to participate. That evening I read *Harry Stottlemier's Discovery*. Unaware of the time, when I finished, I was so excited that I called Lipman to discuss what he planned to do with this work and how he planned to deliver it to teachers. We talked for over an hour or more. (Later I discovered that it was well past midnight.) We decided to meet the next day and talked about the possibility of forming an Institute for Philosophy for Children at Montclair State University (IAPC was formed in 1974) that would dedicate itself to the development of a philosophy curriculum for elementary school students and preparing teachers to transform traditional classrooms into communities of philosophical inquiry.

Foi em 1972 que conheci Matthew Lipman, na Universidade de Massachusetts, Amherst. Nessa ocasião, estava eu a escrever a minha tese de Doutoramento sobre a Filosofia de Educação de Nietzsche. Lipman, juntamente com alguns colegas, tinha-se deslocado àquela universidade para participar numa reunião sobre 'Filosofia nas Escolas'. O meu orientador, Robert Wellman, fazia parte do grupo de trabalho, de modo que o encontro se

realizou no seu gabinete, onde eu trabalhava. Dos elementos do grupo, Lipman era o único que se mostrava interessado em levar o programa de P4C/FcCJ às escolas do Ensino Básico. Após ter concluído a minha tese, aceitei um lugar para ensinar Filosofia da Educação na Universidade de Montclair. Só mais tarde vim a saber que Lipman era lá Professor. No Outono de 1973, ele promoveu um encontro sobre Filosofia nas Escolas de Montclair, encontro no qual fui convidada a participar. Nessa noite, li ‘A Descoberta de Aristóteles Maia’. Quando terminei, estava tão entusiasmada que tinha perdido a noção do tempo, de modo que liguei logo ao Lipman, a perguntar-lhe o que tinha planeado fazer com o seu texto, e como estava a planear levá-lo até aos professores. Falámos mais do que uma hora. (Só quando terminámos, reparei que já passava da meia-noite!) Decidimos encontrarmo-nos no dia seguinte para discutirmos sobre a possibilidade de criar um Instituto de *Filosofia com Crianças e Jovens* na Universidade de Montclair (o IAPC foi criado em 1974), que se dedicasse à criação de um Currículo a aplicar em escolas do Ensino Básico, bem como à preparação de professores que quisessem transformar aulas tradicionais em Comunidades de Investigação Filosófica.

We shared our intellectual biographies and discovered that we had both been highly influenced by the philosophy of John Dewey as it related to education of young people. We also discovered we had both had been strongly influenced by the history of western and eastern philosophy, the relationship of history to philosophy and held a common philosophy of education. Our teaching experience had involved reconstructing the history of philosophy in such a way as to make it accessible to students. Lipman had had 30 years doing philosophy with college students at Columbia University, music students at the Mannes School of Music and adults at CCNY. I had 22 years experience working in the Southern part of the U.S. with African-American college students, (Fayetteville State University and Virginia Union University) graduate students in history and philosophy (Catholic University of America) adolescents with psychological and behavior problems, (Hampshire Country School) teaching women undergraduate students, (Notre Dame College in New Hampshire) alternative education in a Shaker village in Lebanon, New York and 7th and 8th graders preparing for high school entrance examinations. (I established my own school to prepare these students when I was 13 years of age.) Both of

our teaching our had been characterized by dialogue, inquiry, good reasoning and the reconstruction of the history of philosophy as it related to student's daily experience.

Ao partilhar as nossas biografias intelectuais, descobrimos termos sido, ambos, extraordinariamente influenciados pela filosofia de John Dewey, na medida em que conciliava filosofia e um público infanto-juvenil. Descobrimos, igualmente, que partilhávamos as mesmas influências da História da Filosofia Ocidental e Oriental, bem como a relação entre História e Filosofia e que, por fim, partilhávamos também as mesmas concepções em termos de Filosofia da Educação. A nossa experiência educacional tinha implicado reconstruir a história de filosofia de forma torná-la acessível aos estudantes. Lipman tinha passado 30 anos a ensinar filosofia na Universidade de Columbia, na Escola de Música de Mannes, e na CCNY (Community College de Nova Iorque?) Eu tinha 22 anos de experiência de ensino na zona Sul dos Estados Unidos, em universidades Afro-Americanas, (Universidades de Fayetteville e Virginia Union), tinha ensinado História e Filosofia na Universidade Católica Americana. Tinha trabalhado com adolescentes com problemas psicológicos e comportamentais, numa Escola em Hampshire. Também tinha ensinado na universidade de Notre Dame (em New Hampshire). No estado de Nova Iorque, tinha ensinado currículos alternativos, a alunos do 8º e 9º ano, preparando-os para os exames de admissão à escola secundária. Tanto no caso de Lipman como no meu, o nosso estilo de ensino tinha-se caracterizado pelo recurso ao diálogo, investigação, correcção de raciocínio e reconstrução da história da filosofia, relacionando-a com a experiência quotidiana dos alunos.

**3. Qual tem sido o seu trabalho, ao longo destes anos?
How do you see your work evolved after all these years?**

It is now over thirty years later. Philosophy for Children has been translated into over 40 language and exists in over 60 nations. Many of these nations have established Centers of Philosophy for Children with a focus on experimental research, translation and adaptation of curriculum and preparation of teachers and prospective teachers. There exist masters and doctoral programs in Philosophy for Children and there is a slowly but sure evolution in the introduction of the community of philosophical inquiry into teacher education.

Já se passaram trinta anos. O programa de *Filosofia com Crianças e Jovens* já foi traduzido em mais de 40 línguas, e está presente em mais de 60 nações. Em muitos desses países, criaram-se centros de FcCJ dando especial ênfase à investigação, tradução e adaptação do currículo, bem como à formação de professores. Existem programas de mestrado e teses de doutoramento sobre este programa. Assistimos a uma lenta mas segura evolução no sentido de introduzir a comunidade de investigação filosófica no âmbito da formação de professores.

Other philosophers in France, UK, Spain and parts of Latin America have begun to construct their own philosophy curriculum and new interest in philosophy and thinking has emerged in Japan, China and parts of India. Yet there is still much to be done in the area of the transformation of teacher education as it relates to the transformation of traditional classrooms into communities of philosophical inquiry with a focus on dialogue, reflection, inquiry, reasoning, storytelling and the fostering of critical, creative and caring thinking.

Em França, Reino Unido, Espanha e em partes da América Latina, encontramos filósofos que construíram o seu próprio currículo de FcCJ. Por outro lado, assistimos ao crescimento de um novo interesse em Filosofia em países como o Japão, China, ou partes da Índia. Há, no entanto, ainda muito a fazer no que diz respeito a transformar a educação tradicional de professores, introduzindo nesta área aspectos como comunidade de investigação filosófica, sensibilidade à prática do diálogo em sala de aula, reflexão, raciocínio, narração de histórias e implementação do pensamento crítico, criativo e interventivo (cidadania).

4. Qual a sua opinião acerca da adesão dos professores do Ensino Básico (pré, 1º, 2º e 3º ciclos) à metodologia de Lipman?

How do you see the response from teachers (from kindergarten to middle school/junior high), to Lipman's P4C?

Response of teachers to the transformation of classrooms into communities of philosophical inquiry has been mixed. Those who love ideas, can create an atmosphere of mutual trust, have respect for the viewpoints of children and trust in children's potential ability to think well with others, as well as think for themselves respond very well. Those who are still rooted in a traditional authoritarian view of teaching and learning, and think of education as solely the passing on of information from generation to generation do not

respond well. Those who love creative and critical inquiry, thinking with others respond well; those who tend to be dogmatic and not interested in interdisciplinary ways of looking at things do not respond well. Those who can relate the subject matter to children's experience, who look at knowledge as something that children construct, tend to respond well. Those who view the curriculum as a mass of facts to be memorized or internalized on an individual basis do not respond well. Those who view education as collaborative and cooperative respond well, those who view education competitively do not respond well.

A maneira como os professores reagem à transformação das suas salas de aula tradicionais em comunidades de investigação é muito diversificada. Aqueles que se entusiasmam com ideias e permuta de pontos de vista dos seus alunos, e que acreditam no potencial destes para o bem pensar em conjunto com os seus pares, ou por si próprios de uma forma autónoma, reagem muito bem. Aqueles que ainda se encontram muito presos a um perfil tradicional de autoridade encaram ensinar e aprender como mera passagem de informação de geração para geração, e não encaram muito bem esta proposta de alteração; aqueles que tendem a ser dogmáticos e que não se interessam por perspectivas interdisciplinares sobre a realidade, esses, não reagem muito bem. Os que se interessam por criatividade e crítica em investigação, e acreditam na construção do conhecimento em comunidade, respondem muito bem a este desafio. Aqueles que conseguem relacionar os conteúdos a trabalhar com o interesse dos seus alunos, que encaram o conhecimento como uma construção dos alunos, tendem a responder positivamente a esta mudança. Quem consegue relacionar as matérias com as experiências dos alunos, e que vê o conhecimento como uma construção, aceita naturalmente este desafio. Aqueles que encaram o currículo como um conjunto de factos a memorizar ou a interiorizar por parte dos alunos, são tendencialmente renitentes. Todos aqueles que vêem a Educação como uma tarefa cooperativa, respondem muito bem; por oposição, aqueles que encaram a Educação como competição, reagem muito mal.

5. Qual a contribuição da Filosofia para aprimorar o raciocínio e a aprendizagem dos alunos?

What would you say is the contribution of P4C regarding reasoning and learning skills improvement?

One of the most importance educationally significant results of participating in a community of philosophical inquiry has been the growth in the making of better

judgments. Children express these judgments in their assertions, their creative products, their actions and their emotions. They learn how to collaboratively inquire together, that is, engage in reasoning, concept formation, and the making of meaning with others. There has been much experimental research, both qualitative and quantitative to support these results.

Um dos mais notórios e importantes resultados da participação em comunidade de investigação tem sido o progresso realizado no âmbito da competência de formulação de juízos. Os alunos fazem-no através de afirmações, de produtos de criatividade, ou através das suas acções, bem como emoções. Aprendem a colaborar ao investigar, isto é, habitam-se a raciocinar, e a encontrar sentido em conjunto com os seus pares. Há uma boa dose de investigação experimental, tanto quantitativa como qualitativa que comprova isto que acabo de dizer.

6. O Programa de Filosofia com Crianças e Jovens propõe converter uma turma de alunos numa "pequena comunidade de investigação". Como se dá, na prática, essa transformação?

P4C aims at converting a typical classroom into a P4C. What does it take for that transformation to occur?

For a Traditional Classroom to be transformed into a community of philosophical inquiry, the following is very important:

Para que uma sala de aula tradicional possa ser transformada em comunidade de investigação, os seguintes aspectos são muito importantes:

- a. teachers who love ideas and like to play with ideas with others
- a. que o professor se interesse por ideias e que relacione e promova o trabalho de ideias dos outros
- b. teachers who respect children's ideas
- b. que o professor respeite as ideias dos alunos
- c. teachers who can model philosophical dialogue
- c. que o professor seja capaz de modelar o diálogo filosófico
4. teachers with a commitment to fallibilism
4. que o professor tenha a consciência de que não é infalível
5. teachers who can model good inquiry

5. que o professor seja capaz de modelar uma boa investigação por meio do diálogo filosófico
6. teachers who understand what is involved in good critical, creative and caring thinking
6. que o professor esteja e saiba o que requer um correcto pensamento crítico, criativo e interventivo
7. teachers who can recognize philosophical concepts and their contestability
7. que o professor saiba reconhecer os conceitos filosóficos e como os trabalhar
8. teachers who can model reasonableness
8. que o professor seja capaz de modelar/protagonizar a razoabilidade (sensatez, sageza)
9. teachers who value intellectual courage and humility
9. que o professor seja capaz de apreciar tanto a coragem como a humildade intelectual
10. teachers who show hope in children's ability to think well for themselves about matters of importance.
- 10 que o professor aposte na capacidade dos seus alunos pensarem de forma autónoma sobre assuntos importantes.
11. teachers who value diversity and appreciate the mores and customs of different cultures.
11. que o professor aprecie a diversidade, nomeadamente de usos e costumes de diferentes culturas
12. teachers who know how to create an atmosphere of trust and respect for all in the community.
12. que o professor seja capaz de criar uma atmosfera de confiança e respeito mútuo entre os diferentes participantes da comunidade de investigação
13. teachers who appreciate diverse styles of thinking and reasoning.
13. que o professor seja receptivo à diversidade de estilos de pensar e raciocinar
14. teachers who understand how one educates the emotions of children.
14. que o professor saiba como educar as emoções de uma criança
15. teachers who model an interest in new and different perspectives about matters of importance.
15. que o professor protagonize um interesse genuíno na descoberta de novas perspectivas sobre assuntos cruciais
16. teachers who know how to help children construct meaning.
16. que o professor saiba como ajudar um aluno a fazer sentido de algo.

17. teachers who can relate what children say to what past philosophers have thought.
17. que o professor seja capaz de relacionar o que um aluno diz com o que filósofos já disseram sobre o assunto

**7. Na sua opinião, para orientar um debate na comunidade de investigação, um professor necessita de ter formação na área de Filosofia?
In your opinion, is it mandatory for a teacher to have previous philosophical education in order to being able to facilitate a philosophical discussion in the classroom?**

The question assumes a time sequence and a position on what we mean by philosophy. First one should attain an understanding of the history of philosophy and then one should pay attention to making this understanding accessible to children. But if teacher education was to be reformed along Deweyan lines, focus would be on the *doing of philosophy* with one's peers, not learning the history of philosophy as a static body of ideas. That is, the focus would be on the fostering of certain skills --- learning how to ask good questions, offer good reasons for one's views, criticize the inferences and reasons of others and oneself, listen attentively to others,---as well as the cultivation of dispositions that foster inquiry and better judgment making – self correction, wonder, curiosity, intellectual humility, etc. As the process continues, one finds oneself turning to the history of philosophy as a way of considering alternative positions, and the limits of these positions. This can be done by having access to a variety of discussion plans and exercises that *reconstruct* the history of philosophy in such a way as to make these alternative positions accessible to for children's consideration. It is the position of philosophy for children that children come into the world entitled to a legacy: the history of ideas as they relate to daily experience coupled with the skills of reasoning, inquiry, concept formation and dialogue. . Not to give children this legacy is a crime: it condemns them to reinvent the wheel and to making poor judgments out of ignorance.

Esta questão implica duas coisas: uma sequência temporal, por um lado, e, por outro, um posicionamento em relação ao que entendemos por filosofia. Em primeiro lugar, é necessária uma correcta compreensão da história da filosofia; depois, há que tornar esse legado claro para os alunos. Se a educação de professores fosse alvo de uma reformulação nos moldes que Dewey vislumbrava, o professor deveria preocupar-se com que os seus

alunos fossem capazes de fazer filosofia com os seus pares, por oposição à memorização acrítica de conteúdos de filosofia, como se de um corpo estático se tratasse. A atenção deveria centrar-se na mestria de competências, tais como: aprender a fazer boas questões; fornecer sólida fundamentação para as suas afirmações; criticar as inferências e fundamentações dadas por outros; ouvir atentamente aquilo que os outros dizem. Isto a par com o cultivo de disposições essenciais à implementação da prática do diálogo, e à cuidada construção de juízos, como é o caso da auto-correcção, curiosidade, espanto, e humildade intelectual, por exemplo. Com a continuidade deste processo, os alunos tornam-se capazes de olhar para a história da filosofia como mais um conjunto de perspectivas alternativas, ou não, ao seu próprio pensamento, assim como de detectarem as limitações destas mesmas perspectivas. Isso torna-se possível mediante o trabalho de planos de discussão e exercícios presentes nos manuais para o professor, inspirados na história da filosofia, que visam reconstruir de modo a que possam ser entendidas/trabalhadas pelos alunos. O programa de Lipman assume-se como porta de acesso ao legado da história da filosofia a que estas crianças têm direito, ou seja, à história das ideias que dão sentido às experiências do quotidiano, relacionando-as com as competências de raciocínio, investigação, formação de conceitos e participação em diálogo. Negar este legado às crianças, é um crime: condená-las a reinventar a roda, e a fazer juízos incorrectos porque baseados na ignorância.

8. Um dos fundamentos dessa comunidade é o diálogo. Em que isso se assemelha aos diálogos entre Sócrates e os seus pupilos?

The community of Inquiry is based upon dialogue. Do you see in it any resemblance to Socrates' dialogues?

Yes, the community of inquiry is driven by dialogue, not a dialogue of one teacher and one student, but a dialogue among a teacher who know how to facilitate communal dialogical inquiry and a group of children or adolescents. The relationship is more akin to an orchestra director and a group of musicians than the dialogue of one teacher and one student. The aim is to make meaningful and beautiful music, not to reach an absolute truth that need not be reconsidered tomorrow. And most importantly, unlike an orchestra performance, the community of inquiry aims at a fusion of horizons, to use Habermas term – only to be willing to self-correct if a new perspective is offered for consideration tomorrow.

A comunidade de investigação é, de facto, baseada no diálogo; não no diálogo entre um aluno e o professor, mas um diálogo cooperativo entre todos os membros estimulado pelo professor enquanto facilitador. Por analogia, podemos comparar esse diálogo ao trabalho de uma orquestra e a relação do professor com os alunos à relação desta com o maestro, visando todos a construção de uma grande música. O fim de uma discussão filosófica não é alcançar uma verdade absoluta que amanhã não possa ser revista. Ainda mais importante: ao contrário do trabalho de orquestra, a comunidade de investigação visa uma fusão de horizontes, para usar o termo de Habermas – apenas para poder ser auto-correctiva, caso surja uma nova perspectiva que valha a pena considerar e que entre em colisão com o trabalho já produzido.

9. A Ética é o principal tema transversal. Como analisa o esforço da educação em discutir valores, atitudes e preparar para o exercício da cidadania? Ou Como esta metodologia contribui para educação para a cidadania?

Ethics is a cross disciplinary theme. How do you see value education, conduct education and education for democracy or citizenship? To put it in other words, how does this methodology foster education for citizenship?

Ethical thinking is an important aspect of doing philosophy. The ethical dimension is always there regardless of the topic under inquiry, if only in the way that the community proceeds and how they attend to the views of all. When we engage in ethical thinking we consider what values we hold to be precious and the reasons we have for so doing.

A investigação ética assume-se como um aspecto de extrema importância na prática do pensamento filosófico. A dimensão ética está sempre presente na discussão, seja qual for o assunto que a alimenta, desde que a conduta inerente ao seu correcto desempenho seja respeitada, o que implica a presença de tolerância e inclusão entre os seus membros. Quando nos envolvemos numa investigação ética, tomamos consciência de quais os valores que elegemos como preferíveis, bem como as razões que suportam essa selecção.

Education for character assumes that the values that the older generation deem precious are to be internalized by the next generation. Character tends to be evaluated by what an individual does habitually, but as Peirce taught us, there are stages of the internalization of

habits. The first is assimilation and practice, but the child also has to learn to self-correct based on communal inquiry, and simultaneously develop the disposition to self correct again based on further inquiry with others. One of the wonderful things about a community of inquiry is that it affords children the opportunity to in Arendt's term "go visiting" and learn about the habits and reasons underlying those habits in other cultures and this in turn can motivate us to self-correct, all things considered. On the other hand, it might motivate us to hold on to our habits because we trust the reasons for doing what we do, but to understand that others might have equally valid reasons for doing what they do.

A educação do carácter parte do princípio que os valores que uma geração estima e elege como preferíveis, serão interiorizados pela geração seguinte. O carácter costuma ser definido a partir daquilo que o indivíduo habitualmente faz, mas como Peirce nos ensinou, existem estádios para a interiorização de hábitos. O primeiro, consiste na assimilação e prática, ora também a criança tem de aprender a se autocorriger no seio do diálogo cooperativo, por meio de permuta de pontos de vista com os seus pares. Uma das maravilhas da comunidade de investigação consiste na oportunidade dada aos seus participantes de, utilizando um termo de Arendt, 'ir de viagem', conhecendo novos hábitos, a sua fundamentação e o contexto cultural. O resultado deste 'viajar' constitui um novo repertório de ideias e razões que nos podem ajudar na nossa auto-correcção. Por outro lado, pode igualmente servir como motivação para fazer valer os nossos actos, uma vez que também analisamos os seus fundamentos cuja validade, outros, por sua vez, também podem reconhecer.

Now education for citizenship can both of these things and more. But it all depends on what we mean by education for citizenship. If we mean world citizenship, then the answer is yes, but if we mean some nationalistic patriotism to a particular nation state, the answer is no. Just as traditional authoritarian education has to give way to something else, so nationalistic patriotism has to give way to a global consciousness fostered by education throughout the world. And that is why it is so important for children today to inquire together about concepts such as self, identity, community, freedom, justice, and world citizenship.

A educação para a cidadania pode fazer tudo isto, e ainda mais. Mas tudo depende do que se entender por educação para a cidadania. Se pensarmos em cidadania global, então a resposta é sim. Mas, se pelo contrário, estivermos a pensar nalgum tipo de nacional patriotismo promovido por alguma nação em particular, a resposta será não. Uma visão tradicional e autoritária terá de ceder lugar a algo mais como por exemplo, o nacional patriotismo deverá dar lugar a uma consciência global apoiada na educação, por este mundo fora. É por isso que se torna, hoje, tão importante que os alunos aprendam a conviver e a pensar em conjunto questões cruciais como o 'Eu', a identidade, comunidade, liberdade, justiça e cidadania global.

10. Como deveria ser tratada a FcCJ no Ensino Básico? Deveria ser uma disciplina integrada no currículo, como, por ex., a Matemática ou o Português? Ou deveria ser trabalhada, apenas, como uma competência transversal?

How should P4C be applied in Elementary School: just as a cross disciplinary field or skill or as a structural part of its curricula?

Your question assumes an either/or answer, a dichotomy that somehow has to exist. Like a good Deweyan, I don't trust dichotomies. I think that philosophy should be taught both as a discipline in itself where the child is given the space to investigate what is involved in good dialogical communal reasoning and what we mean by philosophical concepts such as good, just, friendship, death, love, freedom, personhood, mind, beauty, meaning, rights, explanation and description, cause and reason, appearance and reality, and truth and meaning. However, as these concepts make their appearance in other disciplines; children have a right to inquire about them philosophically.

Once you learn to ride a bicycle, it is very difficult not to ride when one gets on. Likewise, once children acquire philosophical skills in a community of philosophical inquiry, it is almost impossible to prevent them from investigating the assumptions in other disciplines. If students have both the discipline of philosophy and exposure to the other disciplines, they can detect assumptions and this makes all the difference in understanding what you are reading or researching or listening to as fact.

A sua questão aponta para uma resposta dicotómica: isto ou aquilo. Esta é uma dicotomia que, de alguma forma, tem de subsistir. Mas, como fiel seguidora de Dewey, tenho a dizer-lhe que não confio em dicotomias. Creio que a filosofia deveria ser ensinada como uma disciplina autónoma onde a criança aprenderia a trabalhar conceitos como a justiça, amizade, amor, liberdade, pessoa, mente, aparência e realidade. No entanto, todos estes conceitos são de natureza transdisciplinar, pelo que deveria ser igualmente permitido o seu trabalho filosófico noutras disciplinas.

Quando se aprende a andar de bicicleta, é muito difícil não o fazer quando a oportunidade surge. Do mesmo modo, quando a criança adquire hábitos e competências inerentes ao trabalho filosófico em comunidade de investigação, é praticamente impossível impedir o transporte desta ‘bagagem’ no trabalho de outras disciplinas. No contacto que os alunos tiverem com outras disciplinas para além de filosofia, só têm a ganhar se lhes for garantida que a possibilidade de identificarem pressupostos e retirarem conclusões em diferentes matérias, pois isso fará todo o sentido para uma melhor compreensão do que lhe for dado a ler ou a ouvir.

11. Quais os resultados obtidos a curto prazo e/ou os resultados a longo prazo que se prevêem com a implementação da FcCJ nas escolas do Ensino Básico?

Which short term and long term outcomes can there be foreseen as a result of P4C implementation in Elementary Schools?

Let’s assume we could reform teacher education, let’s assume we could get prospective students to participate in communities of inquiry throughout the years of teacher education, let’s assume we lived in a country that encouraged children to question, inquire and think about concepts such as world citizenship, justice, truth and freedom, let’s assume that we lived in a world that valued equality and were willing to put their money into the education of the future generation, let’s assume that we had the hope that education could overcome violence, poverty, sexism and hatred with dialogue and understanding, these are the *conditions* that would have to exist to make sure that implementing p4c in elementary schools would make any difference in how people live their lives.

As Frank Sinatra used to sing, “You can’t have one without the other.” If these conditions don’t exist perhaps some children might learn to reason better, think more creatively and

ethically, relate better to people that are very different than they, but in the global picture, it won't make much of a difference. But supposing *all* children were given the opportunity to do philosophy in their formative years by teachers prepared in communities of philosophical inquiry, might they then create the conditions that are necessary for the creation of a better world? Upon this we base our hope!

Partamos do princípio que será possível levar a cabo uma reforma na educação de professores, e que os alunos passariam a trabalhar em comunidade de investigação ao longo dos vários anos da sua formação. Imaginemos que se vivia num país que encorajava os alunos a colocarem questões, a reflectirem e investigarem acerca de conceitos como cidadania global, justiça, verdade e liberdade; imaginemos ainda que vivíamos num mundo que valorasse a igualdade de oportunidades e que estivesse disposto a financiar a educação da geração mais nova; que se vivesse na convicção de que a educação se sobreporia à violência, discriminação, pobreza e ódio e que isso fosse possível pela implementação de hábitos de diálogo e compreensão, pois são estas as condições necessárias para que tal cenário pudesse ser real. Essas são, igualmente, as condições ideais que teriam de existir nas escolas básicas para garantir que a implementação de FcCJ constituísse uma mudança real nas nossas vidas.

Como Frank Sinatra costumava cantar 'Uma coisa não é possível sem a outra'. Se estas condições não existirem, ainda é possível que algumas crianças venham a raciocinar melhor, a pensar de forma mais criativa e eticamente fundamentada, a relacionarem-se melhor com aqueles que lhes são diferentes, mas, no panorama geral, não se notaria grande diferença. Mas, suponhamos que a todas as crianças era dada a oportunidade de trabalharem em filosofia ao longo do seu percurso escolar e que o fizessem com professores habilitados a realizarem com eles esse trabalho. Isso quereria dizer que eles viessem a criar as condições necessárias para um mundo melhor? Bem, é nessa convicção que alicerçamos a nossa esperança!

(tradução efectuada com a colaboração da professora doutora Maria José Rego)