



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Filipa Andreia Pedro Igrejas

ENTRE A FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO: QUESTÕES E PERSPETIVAS

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário,
orientado pelo Professor Doutor Alexandre Franco Sá, apresentado ao Conselho de
Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

setembro de 2022

FACULDADE DE LETRAS

ENTRE A FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO: QUESTÕES E PERSPETIVAS

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Entre a filosofia e a educação: questões e perspetivas
Autora	Filipa Andreia Pedro Igrejas
Orientador	Alexandre Guilherme Barroso Matos Franco Sá
Júri	Presidente: Doutor João da Costa Domingues Vogais: 1. Doutora Elsa Margarida da Silva Rodrigues 2. Doutor Alexandre Barroso Matos Franco Sá
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Filosofia
Data da defesa	28/10/2022
Classificação do Relatório	18 valores
Classificação do Estágio e Relatório	18 valores

1 2 9 0



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

*O que faz o caminho é apenas o ir, no nosso caso o perguntar pensante.
A nossa ida faz com que o caminho surja.*

Martin Heidegger¹

¹ Heidegger, Martin. *¿Qué significa pensar?*. Editorial Trotta. Madrid, 2005. p. 220. «Lo que hace el camino es solamente el ir, en nuestro caso el preguntar pensante. Nuestra ida hace que el camino surja.».

Agradecimentos

Aos anjos, Gatinha e Pimpão. Aos meus companheiros, Odin, Flow, Pimpa e Gata. Aos grandes mestres desta experiência: todos os alunos da turma 11ºJ da Escola Secundária de Domingues Sequeira e todos os alunos do 4º ano, turma CA4, da Escola Básica e Jardim de Infância de Cruz da Areia. Aos meus queridos colegas, professores e orientadores, pela sabedoria, alegria e companheirismo ao longo deste mestrado. Por fim, agradeço às Fontes e à minha avó Belmira por acolherem com amor este meu salto.

RESUMO

Entre a filosofia e a educação: questões e perspectivas

O presente relatório é constituído por duas partes fundamentais: a primeira parte consiste na apresentação e reflexão sobre o estágio pedagógico realizado na Escola Secundária de Domingos Sequeira no ano letivo 2021-2022. A segunda parte é constituída por três momentos essenciais. Num primeiro momento, tem como objetivo a apresentação dos fundamentos e metodologia subjacentes ao programa educativo *Filosofia para Crianças*, concebido e implementado na década de 70 do século XX pelos filósofos e educadores norte americanos Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp, bem como pelos seus colaboradores do IAPC (*Institute for Advancement Philosophy for Children*) da Universidade de Montclair. Num segundo momento, tem-se como objetivo a identificação das afinidades e desencontros do filósofo argentino Walter Kohan, com o programa educativo de *Filosofia para Crianças*. Neste sentido, procura-se expor as principais questões e linhas de problematização concebidas pelo filósofo argentino em torno, sobretudo, das noções fundamentais que estruturam este programa educativo: infância, filosofia e educação. Finalmente, num terceiro momento, procura-se apresentar e construir uma reflexão em torno da proposta kohaniana para pensar o significado e a articulação entre os conceitos de infância, filosofia e educação. O modelo formativo da educação que atravessa as instituições educativas, as relações educacionais baseadas na desigualdade entre quem ensina e quem aprende filosofia, a possibilidade e o sentido de ensinar e aprender filosofia, o método para ensinar filosofia, a tarefa dos professores de filosofia, serão algumas das questões e desafios, relativas ao ensino de filosofia, colocadas em perspetiva pelo filósofo argentino.

Palavras-chave: Filosofia com Crianças; Educação Filosófica; Filosofia no Ensino Secundário; Desafios Educacionais; Método de Ensino de Filosofia

ABSTRACT

Between philosophy and education: questions and perspectives

This report consists of two fundamental parts: the first part consists of the presentation and reflection on the pedagogical internship carried out at the Secondary School of Domingos Sequeira in the academic year 2021-2022. The second part consists of three essential moments. At first, the objective is to present the foundations and methodology underlying the educational program Philosophy for Children, conceived and implemented in the 70s of the 20th century by North American philosophers and educators Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, as well as by their contributors from IAPC (Institute for Advancement Philosophy for Children) at the University of Montclair. In a second moment, the objective is to identify the affinities and disagreements of the Argentine philosopher Walter Kohan, with the educational program of Philosophy for Children. In this sense, it seeks to expose the main questions and lines of problematization conceived by the Argentine philosopher around, above all, the fundamental notions that structure this educational program: childhood, philosophy and education. Finally, in a third moment, we seek to present and build a reflection around the Kohanian proposal to think about the meaning and articulation between the concepts of childhood, philosophy and education. The formative model of education that crosses educational institutions, the educational relations based on the inequality between those who teach and those who learn philosophy, the possibility and meaning of teaching and learning philosophy, the method for teaching philosophy, the task of philosophy teachers, will be some of the questions and challenges, related to the teaching of philosophy, put in perspective by the Argentine philosopher.

Keywords: Philosophy with Children; Philosophical Education; Philosophy in High School; Educational Challenges; Philosophy Teaching Method

ÍNDICE

Introdução	1
Parte I. Iniciação à Prática Pedagógica	
1. A prática de ensino de filosofia na Escola Secundária de Domingues Sequeira	
1.1 A Escola Secundária de Domingues Sequeira	4
1.2 Caracterização da turma 11ºJ	5
1.3 Atividades letivas	
1.3.1 Aulas assistidas	7
1.3.2 Aulas lecionadas	11
1.3.3 Da planificação à prática	15
1.3.4 Avaliação dos alunos da turma 11ºJ	16
1.4 Atividades extra letivas	
1.4.1 Reuniões de avaliação	17
1.4.2 Cidadania e Desenvolvimento: um debate argumentativo	17
1.4.3 Outras atividades extra letivas	18
1.4.4 Projeto de <i>Filosofia com Crianças</i> na Escola Básica 1/Jardim de Infância de Chão de Areia	19
1.5 Reflexão	22
Parte II. Educação filosófica na infância	
2. A proposta do programa educativo de <i>Filosofia para Crianças</i>	
2.1 Génese da ideia de relacionar infância, filosofia e educação	27
2.2 Características do pensamento filosófico	31
2.3 A possibilidade de relacionar infância, filosofia e educação	35
2.4 O valor e o sentido do programa de <i>Filosofia para Crianças</i>	38
2.5 Fundamentos metodológicos do programa de <i>Filosofia para Crianças</i>	45
3. Entre a filosofia e a educação: questões e perspetivas	
3.1 Walter Kohan: a receção filosófica do programa de <i>Filosofia para Crianças</i>	
3.1.1 Questões sobre a infância	57
3.1.2 Receção filosófica da noção de filosofia	59
3.1.3 O modelo formativo da educação	61
3.1.4 Receção filosófica dos recursos pedagógicos do programa do IAPC	65
3.2 A proposta kohaniana para pensar a prática de filosofia com crianças	
3.2.1 Deleuze e Lyotard: uma outra infância	67
3.2.2 A experiência do pensamento filosófico	71
3.2.3 O significado da educação filosófica	74
3.3 A possibilidade da educação filosófica	77
3.4 O método socrático: questões e desafios	83

Conclusão	88
Referências Bibliográficas	91
Anexos	
Anexo I: Planificações - Primeira sequência de aulas lecionada	95
Anexo II: Recursos – Primeira sequência de aulas lecionada	104
Anexo III: Planificações – Segunda sequência de aulas lecionada	121
Anexo IV: Recursos – Segunda sequência de aulas lecionada	129
Anexo V: Planificação – Atividade Tema/Problema de filosofia	153
Anexo VI: Recursos – Atividade Tema/Problema de filosofia	155
Anexo VII: Planificações – Sessões de <i>Filosofia com Crianças</i>	157
Anexo VIII: Recursos – Sessões de <i>Filosofia com Crianças</i>	163

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito do 2º ano do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário (MEFES), relativo à unidade curricular anual designada *Estágio e Relatório*, constituiu-se, por um lado, como uma caracterização e análise fundamentadas das atividades concretizadas durante o estágio pedagógico que teve lugar na Escola Secundária de Domingos Sequeira (ESDS), município de Leiria, no ano letivo 2021/2022, supervisionado pela orientadora de estágio, professora Elsa Rodrigues, e, por outro lado, constitui-se como uma reflexão sobre um tema de natureza científica-didática verificado empiricamente no decorrer do estágio.

O relatório está estruturado em duas secções essenciais: a primeira parte consiste na descrição e análise dos diversos momentos que integraram o estágio pedagógico – desde a prática letiva à participação nas atividades da escola – que tiveram como finalidade o aperfeiçoamento profissional da professora estagiária nos domínios científico, didático, pedagógico e relacional. Os documentos curriculares de referência que enquadram legalmente o estágio pedagógico e que, por conseguinte, orientaram a planificação e concretização da sequência de aulas lecionadas, a observação das aulas lecionadas pela professora Elsa Rodrigues no decorrer do ano letivo, a observação e a participação em atividades extra curriculares, bem como a reflexão tecida sobre o próprio programa de filosofia, foram os seguintes: *Aprendizagens Essenciais* do 10º e do 11º Ano da disciplina de filosofia²; o *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos*³, e *Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Secundário*⁴. Os referidos documentos foram editados e publicados pelo Ministério da Educação e estão disponíveis no endereço eletrónico *Direção Geral da Educação*⁵.

A filosofia para crianças, enquanto área de investigação filosófica, constitui o tema científico-didático desenvolvido na segunda parte do relatório de estágio, tendo sido previamente delimitado, sobretudo nos Seminários de 2º ano do MEFES, bem como verificado empiricamente no contexto da Iniciação à Prática Pedagógica (IPP) através da dinamização do projeto extracurricular *Filosofia com Crianças* realizado na Escola Básica 1/Jardim Infância (EB1/JI) de Cruz da Areia, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Domingos Sequeira (AEDS). À luz deste tema, procura-se, num primeiro momento, ir ao encontro da génese e desenvolvimento da possibilidade de relacionar filosofia, educação e infância, sistematizando-se, para o efeito, os fundamentos e metodologias do programa educativo *Filosofia para Crianças*, projeto proposto e implementado na década de 70 do século XX pelos filósofos e educadores norte-americanos Matthew Lipman (1923-2010) e Ann Margaret Sharp (1942-2010), os pioneiros na tentativa de levar a filosofia à escola.

² Cf. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf e https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/11_filosofia.pdf

³ Cf.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/filosofia_10_11.pdf

⁴ Cf. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

⁵ Cf. <https://www.dge.mec.pt/filosofia-1>

Num segundo momento, procura-se problematizar os fundamentos, pressupostos e implicações, de ordem filosófica, política e educativa, do referido programa educativo, a partir da perspetiva do filósofo argentino Walter Omar Kohan (1961) que, tal como Lipman e Sharp, defende as potencialidades educativas da filosofia em qualquer nível de ensino.

Num terceiro e último momento, tendo por base alguns conceitos e perspetivas da história das ideias filosóficas, forjados sobretudo pelos filósofos franceses Gilles Deleuze [1925-1995], Jacques Derrida (1930-2004) e Jacques Rancière (1940), procura-se pensar e problematizar a noção de infância, o modelo formativo da educação que atravessa as instituições educativas atuais, as relações educacionais entre aquele que ensina e aquele que aprende filosofia, o significado e a possibilidade de ensinar e aprender filosofia, o método para ensinar filosofia e a tarefa fundamental do professor de filosofia. Assim, deste percurso, em torno do programa *Filosofia para Crianças*, bem como das noções fundamentais que o mesmo pressupõe – infância, filosofia e educação - emergem questões, tensões e desafios que permitem esboçar um olhar filosófico, não apenas sobre a educação filosófica na infância, mas, também, sobre o próprio ensino de filosofia no ensino secundário.

Refira-se, por fim, que sempre que não haja acesso a uma tradução portuguesa das obras citadas no presente trabalho, a autora opta por assumir a responsabilidade da tradução remetendo para nota de rodapé o respetivo texto original, para que o leitor possa aferir da sua adequabilidade.

PARTE I
INICIAÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. A prática de ensino de filosofia na Escola Secundária de Domingues Sequeira

1.1 A Escola Secundária de Domingues Sequeira

De acordo com os documentos históricos da Escola Secundária Domingos Sequeira, registados no site oficial da mesma⁶, bem como no *Projeto Educativo 2018-2022* do Agrupamento de Escolas de Domingues Sequeira, em 1888 foi decretado publicamente, no então designado *Diário do Governo*, a criação de escolas de ensino técnico em várias localidades portuguesas, entre as quais a localidade de Leiria. Cada uma destas escolas tinha como finalidade ministrar o ensino de desenho aplicado à indústria ou às indústrias predominantes da respetiva localidade. Foi assim que nasceu em Leiria, em 1 de outubro do ano de 1888, a então denominada Escola de Desenho Industrial Domingues Sequeira, numa casa da Rua da Saudade arrendada pela Câmara Municipal, tendo sido nomeado seu professor e diretor, João Ribeiro Cristiano da Silva. A escola de ensino técnico de Leiria foi sofrendo ao longo do tempo diferentes designações: em 1891 passou a denominar-se Escola Elementar Domingues Sequeira, em 1897, Escola Industrial Domingues Sequeira, em 1918, Escola de Artes e Ofícios Domingos Sequeira, em 1922, Escola Comercial e Industrial Domingos Sequeira e em 1948 passa a denominar-se Escola Industrial e Comercial de Leiria. Posteriormente, em 1955, é inaugurada a nova Escola Comercial e Industrial de Leiria, com novas instalações situadas entre o monte do castelo e a Estrada da Marinha Grande. Por fim, em 1979 passa a designar-se Escola Secundária de Domingues Sequeira, tendo em 2010 sido realizada a cerimónia de inauguração das obras de requalificação da mesma. O projeto de intervenção refletiu os objetivos do Programa de Modernização do Parque Escolar destinado ao Ensino Secundário, bem como as exigências decorrentes do projeto educativo da escola e dos modelos de ensino e aprendizagem contemporâneos, e teve como objetivos principais a recuperação e modernização dos edifícios, a abertura da escola à comunidade e o encontro com os parâmetros de qualidade ambiental e eficiência energética. Esta intervenção permitiu a reorganização do edifício principal, sendo que um novo corpo foi construído para articular entre si os três edifícios existentes: o edifício principal, o edifício oficial e o ginásio. A escola requalificada passou a integrar 36 salas de aula, sete laboratórios e um núcleo oficial na área da eletricidade e eletrónica. Relativamente aos espaços exteriores, a sua reconstrução permitiu aumentar a área arborizada⁸.

O atual Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira (AEDS), constituído em maio de 2014, integra em si diversos estabelecimentos de ensino do concelho de Leiria, bem como diferentes níveis de ensino – desde Jardins de Infância, Centros Escolares, 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, até ao Ensino Secundário – e constituiu-se oficialmente em 2013, tendo resultado da junção do até então designado Agrupamento de Escolas José Saraiva com a Escola Secundária Domingos Sequeira que se

⁶ www.esds.edu.pt

⁷ www.esds.edu.pt/images/Documentos/PE_AEDS_2018_2022_versao_15_setembro_2021.pdf.

⁸ Cf. www.parque-escolar.pt

tornou a escola sede do respetivo agrupamento. O primeiro diretor da sede de agrupamento de escolas, e atualmente em exercício de funções, é Alcino Marques Duarte.

Segundo o projeto educativo do AEDS⁹, documento orientador da ação educativa do agrupamento, relativo ao quadriénio 2018-2022, os eixos estratégicos de intervenção que norteiam o AEDS ao longo do presente quadriénio são os seguintes: 1) sustentar a identidade do Agrupamento; 2) intensificar a qualidade das aprendizagens promovendo o sucesso educativo; 3) promover melhorias organizacionais e relacionais, numa lógica de rigor e exigência; e 4) reforçar as relações com a comunidade.

A ESDS dispõe atualmente dos seguintes cursos científico humanísticos vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior (Universitário ou Politécnico): Ciências e Tecnologias, Socioeconómicos e Artes Visuais. Relativamente aos cursos profissionais – que, apesar de vocacionados para a formação inicial de jovens, privilegiando a sua inserção na vida ativa, permitem igualmente o acesso ao Ensino Superior –, a oferta formativa em 2021/2022 da Escola Secundária de Domingues Sequeira é a seguinte: Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos; Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores; Técnico de Eletrotécnica; Técnico de Gestão; Técnico de Contabilidade e Técnico de Receção. A oferta educativa diversificada do Agrupamento pretende ser ajustada aos interesses dos discentes e visa, de acordo com o projeto educativo do AEDS, garantir a igualdade de oportunidades de aprendizagem e o sucesso escolar, bem como responder às necessidades da comunidade envolvente e dos alunos do agrupamento, tendo como fim último garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as áreas de competências previstas no Referencial *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*¹⁰ (PA).

1.2 Caracterização da turma 11ºJ

A prática de ensino supervisionada de filosofia no ensino secundário foi realizada na turma 11ºJ, e orientada pela professora Dr.^a Elsa Margarida da Silva Rodrigues, professora de filosofia da respetiva turma. A prática de ensino de filosofia integrou em si dois momentos fundamentais, por um lado, a observação de aulas de filosofia lecionadas pela professora de filosofia da turma 11ºJ – denominadas aulas assistidas ou aulas observadas –, e, por outro lado, as aulas de filosofia lecionadas pela professora estagiária e supervisionadas pela orientadora de estágio.

A relevância de construir uma caracterização da turma atribuída para efeitos de estágio^{11ºJ}, surge da necessidade de fundamentar decisões e adaptar a prática letiva supervisionada – no que

⁹ Cf. www.esds.edu.pt/images/Documentos/PE_AEDS_2018_2022_versao_15_setembro_2021.pdf

¹⁰ Cf. MARTINS, Guilherme D'Oliveira *et al.* *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. 2017.

respeita à relação entre objetivos e estratégias – à especificidade do grupo de alunos em questão, bem como da necessidade de aprofundar as observações relativas às aulas assistidas.

A turma 11ºJ pertence ao curso científico-humanístico *Artes Visuais* e é constituída por 27 alunos – 17 elementos do sexo feminino e 10 elementos do sexo masculino –, sendo que uma das alunas integrou a turma apenas no início do 2º período. Segundo documentação do AEDS relativa à turma 11ºJ, designado *Caraterização da Turma*, existem dois alunos com retenções registadas na turma, uma das retenções relativa ao 10º ano e a outra relativa ao 11º ano de escolaridade. Relativamente às idades dos alunos, registou-se a 15 de setembro de 2021 uma média de 15,9 anos, sendo a idade máxima 19 e a idade mínima 15. O escalão da Ação Social Escolar (ASE) foi atribuído a dois dos alunos da turma.

Relativamente aos Encarregados de Educação (EE) dos alunos da turma 11ºJ, 23 são de nacionalidade portuguesa, 2 são de nacionalidade brasileira e 1 de nacionalidade russa.

A turma integra 8 alunos em regime de ensino articulado de Música sendo que, de acordo com o documento *Projeto Educativo Municipal*¹¹ relativo ao quadriénio 2018-2021, a lecionação das disciplinas da componente de ensino artístico especializado é assegurada por uma escola de ensino artístico especializado e as restantes disciplinas por uma escola de ensino geral, neste caso a ESDS. O curso secundário de Música é disponibilizado pela Escola de Música do Orfeão de Leiria, Conservatório de Artes – estabelecimento de ensino integrante da rede pública e financiado pelo Ministério da Educação¹².

De acordo com os registos da ata da reunião de avaliação do conselho de turma 11ºJ, realizada no 1º período, 3 alunos beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão:

- Um dos alunos apresenta disortografia grave, dislexia moderada e Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA), tendo sido acionadas as seguintes medidas universais de suporte à aprendizagem e inclusão: alínea a) de diferenciação pedagógica e alínea b) acomodações curriculares.

- Outro dos alunos usufrui de medidas universais de suporte à aprendizagem e inclusão, alínea a) diferenciação pedagógica, alínea b) acomodações curriculares; de medidas seletivas, alínea c) apoio psicopedagógico; e de medidas adicionais, alínea b) Adaptações Curriculares Significativas, alínea c) Plano Individual de Transição – as atividades socioprofissionais estão a ser desenvolvidas na Escola Secundária de Domingos Sequeira num total de seis tempos letivos por semana –, alínea e) Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social; e Adaptações ao Processo de Avaliação, alínea a) a diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como, inquéritos, entrevistas, registos de vídeo ou áudio. A classificação no final do período é ainda atribuída em consonância com a professora do ensino especial.

- E o outro aluno usufrui de medidas seletivas de suporte à aprendizagem e inclusão, alínea c) apoio psicopedagógico; e medidas adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão, alínea b) Adaptações

¹¹ Cf. VEREADORA da Educação e Biblioteca (coord.). *Projeto Educativo Municipal – Leiria Concelho Educador*. Câmara Municipal de Leiria. Leiria, 2018.

¹² Cf. <https://www.orfeadeleiria.com/cursomusica>.

Significativas Curriculares, alínea c) Plano Individual de Transição alínea – as atividades socioprofissionais são desenvolvidas numa empresa num total de vinte e um tempos letivos por semana –; e) Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social; e Adaptações ao Processo de Avaliação, alínea a) diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como, inquéritos, entrevistas, registos de vídeo e áudio.

Refira-se que nenhum aluno da turma 11ºJ é acompanhado pelos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO).

Ainda de acordo com a reunião do conselho de turma do 1º período, foi concluído que os alunos com classificações inferiores a 10 valores revelaram falta de trabalho e metodologias de trabalho inadequadas, acrescentando ainda a não frequência das aulas de apoio. Para estes alunos foi preenchido o documento *Acomodações Curriculares*. Foram definidas as seguintes estratégias de remediação/compensação para os casos de insucesso, a saber: fomentar/rever hábitos de trabalho, nomeadamente de trabalho autónomo, e métodos de estudos bem como a frequência regular das aulas de apoio a todas as disciplinas onde os alunos revelam dificuldades.

Um dos alunos da turma 11ºJ está matriculado ao abrigo da organização *AFS Intercultural Programs*, e, de acordo com a professora da disciplina de filosofia, apesar de o aluno revelar atitudes adequadas à sala de aula e manifestar interesse na disciplina, a falta de domínio da língua portuguesa não lhe permitiu acompanhar os conteúdos programáticos e obter resultados quantitativos que permitissem a atribuição de uma classificação no final do 1º período. Contudo, esta situação alterou-se e no 2º período e 3º período, o respetivo aluno teve aproveitamento à disciplina de filosofia.

Relativamente ao comportamento dos alunos da turma 11ºJ, segundo a diretora de turma (DT) do 11ºJ existe um aluno para o qual foi feito um registo de comportamento negativo, ou seja, perturbador do normal funcionamento das atividades letivas, e por este motivo foram tomadas medidas para resolver a situação que foram apresentadas pela DT ao conselho de turma na reunião de avaliação do 1º período.

1.3 Atividades letivas

1.3.1 Aulas assistidas

No contexto da IPP, a observação, por parte da professora estagiária, das aulas de filosofia da turma 11ºJ, lecionadas pela professora titular da disciplina, professora Elsa Rodrigues, teve início no dia 4 de outubro, duas semanas após o início do ano letivo. O horário da turma 11ºJ integra 4 aulas semanais de filosofia, sendo que cada uma das aulas tem um tempo letivo de 50 minutos.

No 1º período do ano letivo 2021/2022 registou-se um atraso na leção dos conteúdos programáticos da disciplina de filosofia na turma 11ºJ, que se deveu ao facto de ter sido necessário recuperar matérias do ano letivo anterior que não haviam sido lecionadas. Deste modo, a professora de

filosofia iniciou o 1º período com a leção de matérias relativas ao 10º ano, nomeadamente com o tema *A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial [Ética]* e o subtema *A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspetivas filosóficas*, que integram, por sua vez, o *Módulo II A Ação Humana e os Valores*, de acordo com o documento curricular de referência, disponibilizado pela Direção Geral da Educação (DGE), *Aprendizagens Essenciais* (AE) relativas ao 10º Ano da disciplina de Filosofia.

Relativamente ao subtema referido, *A necessidade de fundamentação da moral – Análise comparativa de duas perspetivas filosóficas – O problema do critério ético da moralidade de uma ação*, foram lecionados, num primeiro momento, os seguintes tópicos de *A ética deontológica de Kant*: 1) O dever e a lei moral; 2) A boa vontade; 3) Máxima, imperativo hipotético e imperativo categórico; Heteronomia a autonomia da vontade; 4) Agir em conformidade com o dever e agir por dever; Críticas à ética de Kant. Num segundo momento, foram lecionados os seguintes tópicos relativos à *Ética utilitarista de Stuart Mill*: 1) A intenção e consequência; o princípio da utilidade; 2) A felicidade; prazeres inferiores e prazeres superiores; 3) A inexistência de regras morais absolutas; 4) Críticas à ética de Stuart Mill. Os objetivos reguladores dos conteúdos programáticos referidos, e de acordo com as AE relativas ao 10º Ano da disciplina de Filosofia, foram: 1) Clarificar a necessidade de uma fundamentação da ação moral; 2) Enunciar o problema ético da moralidade de uma ação; 3) Clarificar os conceitos nucleares, as teses e os argumentos das éticas de Kant e Mill; e 4) Mobilizar os conhecimentos adquiridos para analisar criticamente ou propor soluções para problemas éticos que possam surgir a partir da realidade, cruzando a perspetiva ética com outras áreas do saber¹³.

No dia 7 de outubro, foi proposto pela professora da disciplina de filosofia a realização de uma ficha formativa, que teve como objetivo a revisão de conhecimentos e clarificação de possíveis dúvidas dos alunos relativas ao subtema lecionado.

Na aula seguinte, dia 10 de outubro, iniciou-se a leção do tema *Ética, direito e política – Liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade [Filosofia Política]*, pertencente, ainda, ao Módulo II das AE relativas ao 10º ano. Tendo por base o subtema *O problema da organização de uma sociedade justa*, foram lecionados os seguintes tópicos relativos à teoria da justiça de John Rawls, constantes nas AE do 10º ano¹⁴: 1) A posição original e o véu da ignorância; 2) A justiça como equidade; 3) Os princípios da justiça; 4) A regra *maximin*; o contratualismo e a rejeição do utilitarismo; 5) As críticas comunitarista (Michael Sandel) e libertarista (Robert Nozick) e Rawls. Os objetivos reguladores dos conteúdos programáticos referidos, e ainda de acordo com as AE do 10º ano, foram: 1) formular o problema da organização de uma sociedade justa, justificando a sua importância filosófica; 2) Clarificar os conceitos nucleares, as teses e os argumentos da teoria da justiça de Rawls; 3) Confrontar a teoria da justiça de Rawls com as críticas que lhe são dirigidas pelo comunitarismo (Michael Sandel) e libertarismo (Robert Nozick).

¹³ Cf. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf, p. 10.

¹⁴ Cf. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf, p. 10 e 11.

No dia 27 de outubro foi realizada nova ficha formativa relativa ao tema em questão e na aula seguinte, dia 28 de outubro, foram realizadas as revisões para o teste sumativo a realizar no dia 3 de novembro.

Nas aulas seguintes deu-se início ao Módulo IV *O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica – Descrição e Interpretação da atividade cognoscitiva [Filosofia do Conhecimento]* agora já das AE relativas ao 11º Ano da disciplina de filosofia. A docente da disciplina iniciou o subtema *O problema da possibilidade do conhecimento: o desafio cético*, que integra o tema *Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento*, introduzindo, para o efeito, noções fundamentais e conceitos estruturantes da área Filosofia do Conhecimento.

Entretanto a professora estagiária lecionou o subtema seguinte, *Descartes, a resposta racionalista*, sendo que a professora de filosofia da turma 11ºJ voltou a lecionar no dia 13 de dezembro, última semana do 1º período letivo, tendo aí realizado revisões para o teste que haveria de realizar-se no dia 15 de dezembro.

A primeira aula de filosofia do 2º período foi no dia 10 de janeiro. A professora de filosofia deu início ao subtema *Hume, a resposta empirista* que integra o tema *Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento*, e cuja leção havia sido iniciada no período letivo anterior. Os tópicos fundamentais lecionados, constantes nas AE do 11º ano¹⁵, ao longo do presente subtema foram os seguintes: 1) impressões e ideias (a posteriori); 2) questões de fato e relações de ideias; 3) a relação causa-efeito; 4) conjunção constante, conexão necessária e hábito; 5) o problema da indução. Os objetivos que regularam os conteúdos referidos foram os seguintes: 1) Formular o problema da justificação do conhecimento, fundamentando a sua pertinência filosófica; 2) Clarificar os conceitos nucleares, as teses e os argumentos das teorias racionalista (Descartes) e empirista (Hume) enquanto respostas aos problemas da possibilidade e da origem do conhecimento; 3) Discutir criticamente estas posições e respetivos argumentos; 4) Mobilizar os conhecimentos adquiridos para analisar criticamente ou propor soluções para problemas relativos ao conhecimento que possam surgir a partir da realidade ou das áreas disciplinares em estudo, cruzando a perspetiva gnosiológica com a fundamentação do conhecimento em outras áreas do saber.

No dia 26 de janeiro foi realizada uma ficha formativa relativa ao subtema referido. Na aula seguinte, dia 27 de janeiro, deu-se início à leção do subtema *Ciência e construção – validade e verificabilidade das hipóteses*, que integra o tema *O estatuto do conhecimento científico [Filosofia da Ciência]* do Módulo IV. Os tópicos fundamentais lecionados, constantes nas AE do 11º ano¹⁶, ao longo do presente subtema foram os seguintes: 1) O problema da demarcação do conhecimento científico; 2) Distinção entre teorias científicas e teorias não científicas; 3) O papel da observação e da experimentação; 4) O problema da verificação e das hipóteses científicas; 5) A verificabilidade; 6) A confirmação de teorias; 7) Popper e o problema da justificação da indução; 8) O falsificacionismo e o método das conjeturas e refutações; 9) Posição perante o problema da indução; 10) falsificação e

¹⁵ Cf. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_filosofia.pdf. p. 6.

¹⁶ Cf. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_filosofia.pdf. p. 6.

falsificabilidade; 11) Conjeturas e refutações; 12) A corroboração de teorias. Os objetivos relativos aos conteúdos referidos foram os seguintes: 1) Formular o problema da demarcação do conhecimento científico, fundamentando a sua pertinência filosófica; 2) Enunciar os critérios que permitem diferenciar uma teoria científica de uma teoria não científica; 3) Formular o problema da verificação das hipóteses científicas, fundamentando a sua pertinência filosófica; 4) Expor criticamente o papel da indução no método científico; 5) Clarificar os conceitos nucleares, a tese e os argumentos da teoria de Popper em resposta ao problema da verificação das hipóteses científicas; 6) Discutir criticamente a teoria de Popper; 7) Analisar criticamente os fundamentos epistemológicos das ciências que estuda e respetiva fundamentação metodológica.

No 16 de fevereiro foi realizado um teste sumativo e no dia 23 de fevereiro deu-se início à leção do subtema *A racionalidade científica e a questão da objetividade*, que integra ainda o tema *O estatuto do conhecimento científico [Filosofia da Ciência]* do Módulo IV. Os tópicos fundamentais lecionados foram os seguintes: 1) O problema da evolução da ciência e da objetividade do conhecimento: as perspetivas de Popper e Kunh. 2) A perspetiva de Popper – eliminação do erro e seleção das teorias mais aptas; 3) Progresso do conhecimento e aproximação à verdade; 4) A perspetiva de Kunh – ciência normal e ciência extraordinária; 5) Revolução científica; 6) A tese da incomensurabilidade dos paradigmas; 7) A escolha de teorias. Os objetivos que, de acordo com as Aprendizagens Essenciais do 11º Ano da disciplina de Filosofia, nortearam a leção dos referidos conteúdos foram os seguintes: 1) Formular os problemas da evolução e da objetividade do conhecimento científico, fundamentando a sua pertinência filosófica; 2) Clarificar os conceitos nucleares, as teses e os argumentos das teorias de Popper e Kunh enquanto respostas aos problemas da evolução e da objetividade do conhecimento científico; 3) Discutir criticamente as posições de Popper e de Kunh.

O tema *A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]* foi, entretanto, lecionado pela professora estagiária, teve início no dia 28 de fevereiro e terminou no dia 24 de março.

A leção do último subtema do 11º ano da disciplina de filosofia, *Religião, razão e fé*, que integra o tema *A dimensão religiosa – análise e compreensão da experiência religiosa [Filosofia da Religião]*, teve início no dia 7 de abril, após a revisão da matéria e do teste sumativo. Os tópicos analisados, e de acordo com as Aprendizagens Essenciais do 11º ano da disciplina de filosofia, foram os seguintes: 1) O problema da existência de deus; 2) O conceito teísta de Deus; 3) Argumentos sobre a existência de Deus: cosmológico, teológico (Tomás de Aquino); argumento ontológico (Anselmo); 4) O fideísmo de Pascal; 5) O argumento do mal para a discussão da existência de Deus (Leibniz). Os objetivos que, de acordo com as Aprendizagens Essenciais, regularam os conteúdos lecionados foram os seguintes: 1) Formular o problema da existência de Deus, justificando a sua importância filosófica; 2) Explicitar o conceito teísta de Deus; 3) Enunciar os argumentos cosmológico e teológico (Tomás de Aquino) e ontológico (Anselmo) sobre a existência de Deus; 4) Discutir criticamente estes argumentos sobre a existência de Deus; 5) Caracterizar a posição fideísta de Pascal; 6) Analisar criticamente a posição fideísta

de Pascal; 7) Clarificar o argumento do mal de Leibniz; 8) Analisar criticamente o argumento do mal de Leibniz.

O desenvolvimento deste tema teve início com a proposta, realização e apresentação em sala de aula de um trabalho de grupo sobre uma religião à escolha pelo respetivo grupo de alunos. Este trabalho teve como finalidade a apresentação de alguns dos aspetos essenciais que caracterizam a religião escolhida, tais como: características do(s) Deus/Deuses; mito de origem associado; código moral proposto/noção de bem, deuses; os respetivos livros ou textos sagrados; profetas ou heróis constituintes; rituais, festas e celebrações; descrição da vida após a morte – recompensas e punições.

No dia 28 de abril, o colega do mestrado em ensino de filosofia no ensino secundário e também licenciado em Teologia, esteve presente na ESDS para fazer uma comunicação às turmas 11ºJ e 11ºE no âmbito do tema de filosofia da religião. Para além da exposição de perspetivas e questões em torno do significado da religião, foi aberto um espaço de diálogo no qual os alunos tiveram a oportunidade de aprofundar algumas ideias, bem como clarificar dúvidas e questões diretamente com o convidado especialista em Teologia.

Refira-se que ao longo do ano letivo, e em diversos momentos, foi realizado ensino à distância na disciplina de filosofia (e também nas restantes disciplinas), para os alunos em isolamento profilático (e também em outros casos de impossibilidade dos alunos assistirem presencialmente às aulas), tendo-se concluído que o mesmo correu muito bem, pois permitiu aos mesmos acompanharem, em tempo real, os conteúdos lecionados e participarem nas várias atividades propostas.

Por fim, refira-se que a observação das aulas de filosofia lecionadas pela professora Elsa Rodrigues revelou-se uma experiência fundamental que muito inspirou a professora estagiária neste processo possivelmente sempre inacabado de construção do caminho que consiste em aprender a ensinar filosofia no ensino secundário. O contínuo acompanhamento da turma 11ºJ ao longo do ano letivo possibilitou, por um lado, a observação e a reflexão sobre as estratégias e metodologias de ensino mobilizadas pela professora de filosofia, bem como a sua forma de gerir o tempo letivo, de organizar os conteúdos programáticos e de superar imprevistos ou dificuldades. Por outro lado, este percurso de observação possibilitou um aprofundamento da visão da singularidade e imprevisibilidade que sempre atravessam a relação educacional que se estabelece entre o professor e o aluno de filosofia, e que parece resultar, muito para lá da técnica, da dimensão humana e afetiva, das perspetivas e pressupostos relativos ao ensino e aprendizagem de filosofia, que cada professor e cada aluno transporta, e que contribuem de forma fundamental para a construção dessa mesma relação.

1.3.2 Aulas lecionadas

De acordo com a definição estabelecida pela DGE, «As Aprendizagens Essenciais são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da

aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no *Perfil de Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.»¹⁷. As diferentes áreas de competência que constam no PA (ACPA) – Linguagem e textos; Informação e Comunicação; Pensamento Crítico e Criativo; d) Raciocínio e Resolução de Problemas; Saber Científico Técnico e Tecnológico; Relacionamento Interpessoal; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Bem-Estar e Saúde e Ambiente; Sensibilidade Estética e Artística; consciência e Domínio do Corpo – expressam-se na combinação complexa dos seguintes elementos: *conhecimentos* – o que os alunos devem saber –, *capacidades* – disposições cognitivas que os alunos devem ativar – e *atitudes* – o saber fazer dos alunos associado à aprendizagem¹⁸.

Especificamente, a disciplina de filosofia – entendida como atividade intelectual que promove o desenvolvimento de um pensamento autónomo, reflexivo e crítico da realidade e, por conseguinte, que a nível prático promove o desenvolvimento da relação crítica e refletida dos alunos com o mundo (seja consigo próprios, seja com outros seres humanos e não humanos) –, tem como objetivo fundamental promover o desenvolvimento da dimensão reflexiva, cuidadora e criadora do pensamento¹⁹. Estas três dimensões do pensamento, trabalhadas através da análise metódica do texto filosófico, bem como através do trabalho oral e das produções escritas, integram as três competências fundamentais do pensamento filosófico: a problematização, a conceptualização e a argumentação que, tal como refere Joaquim Neves Vicente – professor na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e também antigo professor na ESDS –, são as competências específicas do trabalho filosófico. «É certo que também aqui se pode dizer que estamos perante competências exigidas por outras disciplinas», escreve Joaquim Vicente, «mas a verdade é que há um modo próprio, isto é, específico, de problematizar, conceptualizar e argumentar em filosofia (...)»²⁰. Tendo em vista o exposto, nas aulas lecionadas pela professora estagiária procurou-se optar metodologicamente por criar situações de aprendizagem que fossem ao encontro destas três competências nucleares que, por sua vez, como se verá adiante, expressam a mobilização e desenvolvimento específico de diferentes ACPA.

No contexto da IPP, o primeiro subtema lecionado pela professora estagiária foi *Descartes, a resposta racionalista*, pertencente ao tema *Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento* do Módulo IV – *O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica – Descrição e Interpretação da atividade cognoscitiva [Filosofia do Conhecimento]*, previsto no documento curricular de referência AE do 11º Ano da disciplina de filosofia, bem como no *Programa de Filosofia 10º e 11º ano*²¹. Para o efeito, foram elaboradas 8 planificações de aulas²², sendo que este conjunto de planificações didáticas teve como orientação fundamental as diretrizes definidas nas AE do 11º da disciplina de filosofia²³ que, por sua

¹⁷ Cf. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>.

¹⁸ MARTINS, Guilherme D'Oliveira *et al.* *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. 2017. p.20.

¹⁹ Cf. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_filosofia.pdf. p. 2 e 3.

²⁰ VICENTE, Joaquim Neves. *Didática da Filosofia – Apontamentos e Textos de Apoio às Aulas*. Universidade de Coimbra – Faculdade de Letras. Coimbra. 2005. p. 104.

²¹ HENRIQUES, Fernanda; VICENTE, Joaquim Neves, Barros, Maria do Rosário. *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos*. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário. 2001.

²² Cf. Anexo I.

²³ Cf. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_filosofia.pdf.

vez, têm como princípio regulador o PA²⁴. Neste sentido, no decorrer da presente secção é estabelecida uma articulação entre as planificações propostas e as ACPA que são, por sua vez, a base das AE presentes nas planificações.

Os tópicos que integraram o subtema *Descartes, a resposta racionalista*, e que constam nas planificações elaboradas, foram os seguintes: a dúvida metódica; o cogito (a priori); a clareza e a distinção das ideias como critério de verdade; o papel da existência de deus. Os objetivos que, por sua vez, regularam a construção das planificações foram, de acordo com as AE relativas ao 11º Ano da disciplina de filosofia, 1) Formular o problema da justificação do conhecimento, fundamentando a sua pertinência filosófica; 2) Clarificar os conceitos nucleares, as teses e os argumentos da teoria racionalista (Descartes.); 3) Discutir criticamente estas posições e respetivos argumentos; 4) Mobilizar os conhecimentos adquiridos para analisar criticamente ou propor soluções para problemas relativos ao conhecimento que possam surgir a partir da realidade ou das áreas disciplinares em estudo, cruzando a perspetiva gnosiológica com a fundamentação do conhecimento em outras áreas do saber²⁵.

As estratégias mobilizadas para atingir os objetivos gerais e específicos definidos nas planificações visaram promover a mobilização das seguintes ACPA: a) linguagem e textos – através da leitura de textos de Descartes e outros autores –; b) informação e comunicação – através da experiência de conhecimento a partir de outros formatos, como, por exemplo, a visualização de vídeos; c) raciocínio e resolução de problemas – através do diálogo reflexivo e dos processos lógicos que a compreensão da teoria do conhecimento cartesiana pressupõe; e d) pensamento crítico e pensamento criativo – através da produção de registos escritos e através da criação de desenhos que envolveram a mobilização de um pensamento crítico e criativo.

O seguinte conjunto de aulas lecionado pela professora estagiária enquadra-se no Módulo IV *A Dimensão Estética – análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]*. Foram elaboradas 16 planificações²⁶ que tiveram especificamente como foco o subtema *A criação artística e a obra de arte* que, por sua vez, se debruçou sobre os seguintes tópicos: 1) o problema da definição de arte e 2) as teorias essencialistas da arte: a arte como representação e a arte como expressão e a arte como forma; 3) as teorias não essencialistas da arte – a teoria institucional e a teoria histórica.

Os quatro objetivos gerais que orientam as planificações elaboradas encontram-se fixados na 2ª parte do *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos*²⁷ e são os seguintes: 1) *Assumir posições pessoais com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença*; 2) *Desenvolver uma sensibilidade estética* e 3) *Identificar e clarificar de forma correta os conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos à reflexão* e 4) *Desenvolver atividades de análise e confronto de argumentos*. Os objetivos gerais selecionados expressaram-se, por sua vez, em objetivos específicos, bem como em estratégias/metodologias que

²⁴ MARTINS, Guilherme D'Oliveira *et al.* *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. 2017.

²⁵ Cf. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_filosofia.pdf. p. 6 e 7.

²⁶ Cf. Anexo II.

²⁷ HENRIQUES, Fernanda; VICENTE, Joaquim Neves, Barros, Maria do Rosário. *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos*. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário. 2001. p.9 e seg.

procuraram promover esses mesmos objetivos específicos. A relação entre objetivos e metodologias propostas nas planificações didáticas, procuraram promover a mobilização das seguintes ACPA previstas nas AE do 11º de Filosofia: a) Linguagens e Textos; b) Informação e Comunicação; c) Raciocínio e Resolução de Problemas; d) Pensamento Crítico e Criativo e) Relacionamento Interpessoal; f) Desenvolvimento pessoal e Autonomia e h) Sensibilidade Estética e Artística²⁸.

Os objetivos fundamentais que, conforme o estabelecido nas AE relativas ao 11º ano de filosofia, orientaram a elaboração das planificações didáticas foram os seguintes: 1) Formular o problema da definição de arte, justificando a sua importância filosófica; 2) Avaliar a ideia de que a arte é definível e as propostas de definição apresentadas; 3) Identificar e classificar como essencialistas ou não essencialistas diferentes posições sobre a definição de arte; 4) Clarificar os conceitos nucleares, as teses e os argumentos das teorias da arte como representação, arte como expressão, arte como forma, teoria institucional e teoria histórica; 5) Analisar criticamente cada uma destas propostas de definição de arte²⁹.

Os recursos pedagógicos utilizados na lecionação das duas sequências de aulas, tais como *powerpoint*, fichas de leitura e fichas de avaliação formativa, encontram-se registadas, para a primeira sequência de aulas lecionada, no anexo III e, para a segunda sequência de aulas lecionada, no anexo IV do presente relatório³⁰.

No dia 2 de junho foi realizada uma última atividade com os alunos do 11ºJ, que se enquadra, de acordo com as AE do 11º ano, no módulo *Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica, de arte e religião*. Este módulo tem como objetivos o desenvolvimento de um tema filosófico que se insira nas áreas filosóficas das AE propostas para o 11º ano. Neste sentido, procurou-se desenvolver, através de uma atividade, o tema anteriormente trabalhado pelos alunos com a professora de filosofia *Religião, razão e fé*, inserido no módulo *A dimensão religiosa – análise e compreensão da experiência religiosa [filosofia da religião]*. A atividade proposta teve como objetivos específicos: 1) Delimitar e formular de forma rigorosa um problema filosófico em discussão; 2) Apresentação de soluções relevantes para os problemas sob discussão; 3) Debater ideias, teses e argumentos de forma crítica. Os conteúdos trabalhados foram os seguintes: 1) A questão da morte: a razão de ser e o sentido da morte; 2) A questão da origem e sentido da vida/existência em geral; 3) A questão de Deus: a criação do mundo; 4) A questão da origem e fim do mundo; 4) A questão moral da origem do mal. Tendo em vista os referidos objetivos e conteúdos foi realizada uma atividade que iniciou com uma exposição oral da professora estagiária sobre as regras da atividade filosófica proposta. De seguida, foram formados os grupos, sendo que cada grupo de alunos teve como tarefa inicial escolher, de um conjunto de perguntas, uma pergunta. A partir das perguntas escolhidas, cada grupo teve como objetivo refletir de forma colaborativa, tendo em vista a produção de uma resposta, ou de várias respostas possíveis, para a respetiva pergunta, sendo ainda que cada resposta ou perspetiva construída deveria ser acompanhada da respetiva fundamentação

²⁸ MARTINS, Guilherme D'Oliveira *et al.* *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. 2017. p.18 e 19.

²⁹ Cf. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_filosofia.pdf. pg. 10 e 11.

³⁰ Cf. Anexo III e Anexo IV.

construída em conjunto. Após a tarefa de reflexão deu-se início à apresentação dos trabalhos realizados. Após cada grupo realizar a apresentação da sua reflexão, foi aberto um espaço de debate de ideias que se destinou à colocação de possíveis questões ou perspetivas diversas das que foram apresentadas, por parte dos colegas. A planificação e respetivos recursos utilizados para a dinamização da atividade filosófica relatada encontram-se no anexo V e Anexo VI do presente relatório³¹.

1.3.3 Da planificação à prática pedagógica

Para a primeira sequência didática lecionada pela professora estagiária, *Descartes e a resposta racionalista*, bem como para a segunda sequência didática lecionada, *A Dimensão Estética – análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]*, as planificações inicialmente elaboradas não foram cumpridas rigorosamente, pelo que algumas das estratégias/metodologias planeadas foram na prática substituídas por outras estratégias ou métodos mais adequados ao tempo letivo disponível. Relativamente à primeira sequência didática lecionada, para além das 8 aulas previstas, foi necessário lecionar uma aula extra para cumprir na totalidade a leção dos conteúdos programáticos previstos no documento das AE do 11º de filosofia. Salientam-se, de seguida, os motivos que parecem ter contribuído para o desvio que se observou nas duas sequências didáticas entre planificação e a leção das aulas: 1) os alunos revelaram-se muito participativos, colocando com frequência questões, críticas ou perspetivas relativos aos conteúdos que iam sendo lecionados, sendo que este facto acabou por absorver algum do tempo letivo – 50 minutos; 2) algum deste tempo letivo terá sido também absorvido no início de cada aula devido à frequente demora de alguns alunos a chegarem à sala e acomodarem-se na mesma; 3) a necessidade da professora estagiária fazer a chamada no início da aula – por estar no início da relação pedagógica; 4) o facto de, no decorrer da leção da unidade didática, 2 alunos estarem em isolamento profilático, pelo que se tornou necessário no início de todas as aulas proceder ao estabelecimento da conexão informática com os respetivos alunos; e 5) para além dos fatores anteriormente mencionados, em uma das aulas lecionadas acresceu o facto de se ter realizado na escola uma simulação de incêndio que implicou a mobilização de todos os alunos para o exterior o edifício, tendo grande parte do tempo letivo sido absorvido nesta experiência.

³¹ Cf. Anexo V e Anexo VI.

1.3.4 Avaliação

O *Relatório de Final de Período* da Turma 11ºJ, emitido pela ESDS, relativamente às distribuições de avaliações por disciplina (apenas notas quantitativas), no 1º, 2º e 3º período letivo, apresenta, tendo por base a globalidade das disciplinas – Português, Língua Estrangeira (Inglês ou Francês), Filosofia, Educação Física, Desenho A, Geometria Descritiva A, História da Cultura e das Artes, Educação Moral e Religiosa, Análise e Técnicas de Composição, Classe de Conjunto, Formação Musical, Instrumento de Tecla, Instrumento, Transição para a Vida Ativa –, a percentagem de alunos com classificações ente 8 e 9 valores; a percentagem de alunos com classificações entre 10 e 13, a percentagem de alunos com classificações entre 14 e 17; e a percentagem de alunos com classificações entre 18 e 20. Este relatório apresenta igualmente o aproveitamento global – suficiente, bom ou muito bom – que é deliberado e decidido pelo conselho de turma na reunião de avaliação do 1º, 2º e 3º período, tendo em conta sempre a média da turma, a todas as disciplinas.

Relativamente à disciplina de filosofia em particular são ainda registadas o número de classificações situadas entre 8 e 9 valores, entre 10 e 13 valores, entre 14 e os 17 valores e entre os 18 e 20 valores. O documento emitido pelo AEDS, *Resultados da Avaliação Interna Cursos Científico-humanísticos* do 1º, 2º e 3º Período, relativo ao ano letivo 2021-2022, apresenta a média de classificações quantitativas da turma 11ºJ e ainda, em percentagem, o total de positivas e negativas. Finalmente, são também apresentadas, para a disciplina de Filosofia, a média de classificações quantitativas no 1º, 2º e 3º período.

Relativamente às aulas observadas pela professora estagiária da turma 11ºJ, foram registados os seguintes momentos de avaliação formativa e sumativa: no final de cada tema foram realizadas fichas formativas com questões que abrangiam a totalidade do tema lecionado, bem como, posteriormente, fichas de avaliação sumativa sobre o respetivo tema.

Relativamente às aulas lecionadas na turma 11ºJ pela professora estagiária, na primeira sequência de aulas, *Descartes e a resposta racionalista*, os instrumentos de avaliação formativa dos alunos basearam-se em duas reflexões escritas elaboradas no decurso da leção da unidade temática e uma ficha formativa realizada no fim da unidade. As reflexões escritas basearam-se nos seguintes temas: 1) Reflexão sobre a possibilidade ou impossibilidade de a vida ser apenas um sonho; e 2) Posicionamento face aos argumentos cartesianos que concluem a necessidade racional da existência de Deus. A avaliação destes exercícios fundamentou-se nos seguintes critérios de avaliação: 1) Estabelece relações entre ideias e conceitos; 2) Identifica contradições e consequências; 3) Constrói críticas/juízos de avaliação fundamentados; 4) Fundamenta os posicionamentos com boas razões; 5) Dá exemplos e contraexemplos; 6) Identifica pressupostos subjacentes; e 7) Organiza a reflexão (relação clara entre premissas e conclusão). Por outro lado, os critérios de avaliação indicados foram avaliados a partir dos seguintes níveis de desempenho: 1) insuficiente – *não revela* –, 2) suficiente – *revela* –, 3) Bom – *revela um bom desempenho* – e 4) *revela um muito bom desempenho*. Os descritores do PA mobilizados foram os seguintes: 1) pensamento crítico e pensamento criativo d); 2) desenvolvimento pessoal e autonomia f).

Para a ficha formativa do final de unidade os critérios de avaliação foram os seguintes: 1) Resolve os problemas colocados; 2) Pesquisa com autonomia as matérias do respetivo tema recorrendo, para o efeito, à informação disponível (caderno, livro). A avaliação destes critérios teve por base os níveis de desempenho anteriormente mencionados. Para estes recursos de avaliação, os descritores do PA cuja mobilização se procurou promover foram os seguintes: 1) Linguagem e textos a); 2) Informação e comunicação b); Raciocínio e resolução de problemas c); Desenvolvimento pessoal e autonomia f).

1.4 Atividades extra letivas

1.4.1 Reuniões de avaliação

A reunião de avaliação do 1º, 2º e 3º período letivo, presidida pela respetiva Diretora de Turma, e secretariada por uma professora do conselho de turma, foi realizada através da plataforma *zoom* no dia 20 de dezembro, após o término do 1º período letivo, às 10h30. A reunião de avaliação do segundo período letivo foi realizada presencialmente, na ESDS, no dia 11 de abril, após o término do 2º período, sendo que a professora estagiária assistiu à mesma através da plataforma *zoom*. Esta reunião, à semelhança da primeira reunião de avaliação, foi presidida pela respetiva Diretora de Turma e secretariada por uma professora do conselho de turma. Finalmente, a reunião de avaliação do 3º período foi realizada após o término do 3º período letivo. Para além de terem comparecido todos os professores do 11ºJ, nas referidas reuniões, bem como a professora estagiária, esteve também presente o coordenador de turma dos alunos do Ensino Articulado de Música. Todas as reuniões referidas tiveram a seguinte ordem de trabalhos: 1) Informações – a diretora de turma informou; 2) Análise do comportamento e assiduidade dos alunos; 3) Análise e aprovação das propostas de avaliação; 4) Análise do aproveitamento da turma; 5) Apoio pedagógico; 6) Balanço do cumprimento dos conteúdos programáticos de cada disciplina; 7) Balanço da Componente de Cidadania e Desenvolvimento; 8) Adaptações ao processo de avaliação externa; 9) Acompanhamento de alunos pelos Serviços de Psicologia e Orientação; e 10) Outros assuntos.

1.4.2 Cidadania e Desenvolvimento: um debate argumentativo

A componente Cidadania e Desenvolvimento é uma área do conhecimento humano entendida como transversal às diversas disciplinas atribuídas a uma determinada turma. De acordo com a tabela *Planificação de Cidadania e Desenvolvimento* desenvolvida pelo conselho de turma na reunião de avaliação do 1º período letivo, o domínio a ser trabalhado na componente de Cidadania e Desenvolvimento no ano letivo 2021/2022 na turma 11ºJ é *Igualdade e Género*. Os objetivos que fundamentam a planificação

das atividades a realizar, nas diferentes disciplinas, sobre a questão da Igualdade e Género são os seguintes: desenvolver competências pessoais e sociais; promover o pensamento crítico; compreender os direitos e deveres enquanto cidadãos; promover a criatividade; fomentar a compreensão escrita, a interação escrita e a produção escrita; reconhecer e respeitar identidades e fomentar a interdisciplinaridade. As áreas de competência do Perfil dos Alunos (ACPA) cujo desenvolvimento é promovido são as seguintes: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico; consciência e domínio do corpo.

A atividade desenvolvida na disciplina de filosofia, no âmbito da Componente de Cidadania e Desenvolvimento, de acordo com a atividade planificada, e posteriormente registada na planificação do conselho de turma, consistiu num debate argumentativo em torno do tema *Igualdade e Género*. Neste sentido foi planificado o seguinte percurso: em primeiro lugar, pedir a cada um dos alunos que escolhesse um problema ou questão do seu interesse, relativo ao tema em questão, que gostassem de debater em sala de aula. Em segundo lugar, deliberar em conjunto, a partir dos problemas e questões sugeridos pelos alunos, qual o tema a ser trabalhado no referido debate. Em terceiro lugar, a realização da atividade propriamente dita.

Não foi possível, porém, realizar esta atividade, prevista para a última semana do ano letivo do 11ºJ, visto a professora Elsa Rodrigues ter testado positivo à Covid-19 e, por esse motivo, ter ficado em situação de isolamento profilático.

Relativamente às restantes disciplinas da turma 11ºJ, as atividades de Cidadania e Desenvolvimento foram implementadas nos 2º e 3º períodos letivos.

1.4.3 Outras atividades extra letivas

Para além das atividades extra letivas anteriormente mencionadas, a professora estagiária participou ainda nas seguintes atividades: no dia 14 de abril, no âmbito do *Clube de Argumentação*, projeto implementado e dinamizado pela professora Elsa Rodrigues na ESDS, a professora estagiária assistiu à apresentação da teoria designada *Hipo utopia e robôs*, apresentada por uma aluna do 12ºAno. Após a apresentação da referida teoria, foram colocadas questões e dúvidas pelos membros do grupo de alunos que integram *Clube de Argumentação*, relativas à teoria em questão. A partir das questões e dúvidas colocadas pelos colegas, que a autora da teoria foi procurando clarificar e responder, foi-se desenvolvendo um debate argumentativo, moderado pela professora Elsa Rodrigues, que se baseou fundamentalmente na avaliação e confronto de argumentos e perspectivas, bem como na tentativa conjunta de procurar possíveis soluções para os problemas em questão. Refira-se, por fim, que este

projeto, que decorreu ao longo do ano letivo, integrou um ciclo de debates, tendo cada um se debruçado sobre uma temática específica.

No dia 28 de abril, às 21h30, o grupo de alunos da ESDS, designado *Bando à Parte*, apresentou, no âmbito da 27ª Edição do Festival de Teatro Juvenil Miguel Franco, a peça de teatro “Quanto vale uma vida?”, com organização e encenação da professora Elsa Rodrigues. A professora estagiária, bem como alguns dos colegas do MEFES assistiram à referida peça.

1.4.4 Projeto de *Filosofia com Crianças* na Escola Básica 1/Jardim de Infância de Chão da Areia

No 3º período letivo, no contexto das atividades extra letivas, foi proposto à Escola Básica do 1º Ciclo / Jardim de Infância de Cruz da Areia (EB1/JI Cruz da Areia), que integra o AEDS, o projeto designado *Filosofia com Crianças*. Localizada no município de Leiria, a EB1/JI Cruz da Areia é uma das escolas de referência na região para as crianças com autismo, integrando uma sala de apoio à aprendizagem (SAA). Este projeto teve como objetivo a dinamização, por parte da professora estagiária, de 5 sessões de *Filosofia com Crianças* junto dos alunos do 4º ano da turma CA4. Esta turma integra 20 alunos, 12 meninas e 8 meninos, 2 dos quais com autismo. Neste seguimento, a professora estagiária realizou uma planificação para cada uma das cinco sessões de *Filosofia com Crianças*. Estas planificações encontram-se no anexo VII do presente relatório, sendo que os respetivos recursos utilizados se encontram anexo VIII³².

O plano para a primeira sessão de *Filosofia com Crianças*, que ocorreu no dia 14 de abril, teve como objetivos: 1) introduzir o questionamento enquanto competência fundamental da atividade filosófica; 2) introduzir a distinção entre perguntas filosóficas e perguntas não filosóficas; 3) Elaborar questões para as quais se considere não existir, nem poder vir a existir, uma resposta certa. Tendo em vista estes objetivos, a sessão de filosofia com crianças iniciou a partir da seguinte questão: “O que são e para que servem as perguntas?”. Surgiram diferentes respostas, por parte dos alunos, que se foram complementando e organizando umas às outras. Foram ainda colocadas outras questões, tais como: “De onde vêm as perguntas?”; “Podemos fazer perguntas a nós próprios?”; “Podemos fazer perguntas sobre tudo ou será que existem coisas sobre as quais não podemos fazer perguntas?”. De seguida, a facilitadora propôs uma atividade de construção de perguntas: num primeiro momento foi apresentado um pedaço de madeira e os alunos foram convidados a fazer questões sobre o objeto apresentado. Num segundo momento, a atividade foi realizada a partir de um conjunto de cartões, sendo que cada um dos cartões tinha a inscrição de um princípio de pergunta - “Por que razão...?”; “Como...?”; “Será que...?”; “Onde...?”; “Para que serve...?”; “Qual...?”; “Quantos...?”; “E se...?”. Após esta atividade foi sugerido

³² Cf. Anexo VII e VIII.

aos alunos que procurassem fazer perguntas para as quais considerassem não existir uma resposta absolutamente certa. Várias perguntas surgiram, tais como: “Porque é que existe o espaço?”; “Porque é que existe Portugal?”; “Quantos anos tem o mundo?”; “Onde é que acaba o espaço?”; “Quantas cadeiras existem no mundo?”; “Quando é que o mundo vai acabar?”; “Quantas árvores existem no mundo?”; “Quantos quilos pesa a Terra?”; “Porque é que o espaço ainda não acabou?”; “Como é que Deus criou o mundo?”; “Como é que o planeta terá nascido?”; “Onde é que fica a ponta do universo?”; “Quando é que surgirá um portal multidimensional?”; “Porque é que nós existimos?”; “Porque é que morremos?”; “O que é que acontece depois da morte?”; “Quando é que a galáxia vai acabar?”; “Porque é que existem pessoas más?”. Por fim, com o propósito de esclarecer a distinção entre as perguntas com muitas respostas possíveis e as perguntas com uma única resposta certa e absoluta, foi pedido aos alunos que elaborassem perguntas que apresentem apenas uma resposta possível, válida para todas as pessoas, bem como perguntas que apresentem várias respostas possíveis.

O plano para a segunda sessão de *Filosofia com Crianças*, que ocorreu no dia 28 de abril, teve como objetivos: 1) a introdução de algumas ferramentas fundamentais do diálogo filosófico, entre as quais: 1) Identificar os objetivos (finalidade e/ou sentido) que a pergunta “porquê?” pressupõe (procura pelas razões/razão de ser/causa); 2) Construir questões para as quais se considere não existir uma resposta certa e absoluta e que comecem pelas palavras “por que é que...?”; 3) Romper com a indiferença e assumir uma posição – estar em acordo ou estar em desacordo – com uma determinada proposição, previamente definida pela facilitadora. Este posicionamento deveria ainda ser colocado de uma forma refletida, sendo que cada par ou grupo de alunos deverá anunciar a razão, ou as razões, que fundamentam a perspectiva assumida. 4) Apresentação e debate em torno das reflexões previamente tecidas. Para concretizar os objetivos foi proposto, num primeiro momento, que os alunos elaborassem questões sem uma resposta certa e que começassem pelas palavras “Porque é que...?”, tendo sido proposto de seguida que os alunos identificassem o que é que o “Porquê” procurava saber em cada uma das perguntas construídas. Este momento terminou com o diálogo em torno da questão “Porque é que perguntamos “Porquê?”. Num segundo momento, tendo em vista apresentar e colocar em prática algumas ferramentas do diálogo filosófico, foi realizada a seguinte atividade: foram distribuídos pelos alunos (previamente organizados em pares ou grupos de três alunos) um pequeno cartão, no qual se encontrava inscrita uma proposição, e perante a qual o respetivo par ou grupo se deveria posicionar, assumindo concordar, discordar ou concordar mais ou menos com a declaração. As declarações sob reflexão foram as seguintes: “O universo é infinito.”; “A vida é apenas um sonho.”; “Talvez o mundo seja apenas uma laranja gigante.”; “Existem coisas que não conseguimos ver mas que temos a certeza que existem.”; “O tempo pode parar a qualquer momento.”; “É possível imaginar um círculo quadrado.”; “Eu sou muitas pessoas ao mesmo tempo.”; “Tudo é possível.”. Após o posicionamento foram registados numa folha de papel as razões que fundamentaram o posicionamento tomado. Após o exercício, seguiu-se um quarto momento, no qual cada par ou grupo de alunos apresentou o seu trabalho, abrindo-se um debate de ideias com os restantes membros da turma. Este momento teve como finalidade essencial confrontar a reflexão inicial com possíveis questões e/ou possíveis perspectivas divergentes colocadas

pelos restantes colegas. Cada perspectiva divergente deveria ser acompanhada pelas devidas razões ou argumentos. As proposições que foram trabalhadas em sala de aula foram as seguintes: “Eu sou muitas pessoas ao mesmo tempo.”; “O universo é infinito.”; “Tudo é possível.”; “A vida é apenas um sonho.”; “Talvez o mundo seja apenas uma laranja gigante.”; “O tempo pode parar a qualquer momento.”; “A vida é apenas um sonho.”; “É possível imaginar um círculo quadrado.”; “Existem coisas que não conseguimos ver mas que temos a certeza que existem.”.

A terceira sessão de filosofia para crianças foi realizada no dia 26 de maio e consistiu na continuação da atividade iniciada na sessão anterior – posicionamento e justificação face a uma dada proposição, seguida da apresentação da reflexão tecida e debate de ideias em torno dessa mesma reflexão.

A quarta sessão de filosofia com crianças ocorreu no dia 2 de junho e teve como objetivos específicos: 1) Elaborar, em grupo, uma possível resposta, ou várias respostas possíveis, para uma dada pergunta, colocada em sessão de filosofia para crianças anterior pelos próprios colegas. 2) Fundamentar a(s) resposta elaborada(s); 3) Apresentar em grupo, a reflexão realizada e 4) Debate de ideias / Confronto dos posicionamentos assumidos com possíveis questões ou posições diversas colocadas pelos colegas. Neste sentido, a sessão começou com uma exposição, por parte da moderadora, das regras da atividade proposta, de seguida formaram-se os grupos, foi distribuída uma pergunta por cada um dos grupos, e começou a atividade propriamente dita: a reflexão do grupo sobre a pergunta escolhida. No fim deste exercício iniciaram-se as apresentações das reflexões tecidas, sendo que após cada apresentação era aberto um espaço às questões e ao debate de ideias com os colegas. As perguntas trabalhadas foram as seguintes: “Quando é que o mundo vai acabar?”; “Porque é que nós existimos?”; “O que é que acontece depois da morte?”; “Como é que Deus criou o mundo?”; “Como é que o planeta Terra nasceu?”; “Porque é que morremos?”; “Porque é que existe o espaço?”; “Porque é que as pessoas más existem?”³³.

Por fim, a quinta sessão do projeto *filosofia com crianças* realizou-se no dia 6 de junho e consistiu na continuação da sessão do dia 2 de junho. Esta sessão teve, assim, como objetivo finalizar as apresentações das reflexões realizadas na sessão anterior, bem como realizar os respetivos debates de ideias em torno de cada uma das apresentações. No final da sessão, para além das despedidas, foram distribuídas perguntas, inscritas numa tira de papel, por cada um dos alunos que, posteriormente, leu em voz alta a sua pergunta. Estas perguntas, que se definiram como perguntas para as quais consideramos não ser possível encontrar uma resposta certa e absoluta, foram pensadas e escritas pelos alunos da turma do 11ºJ, a pedido da professora estagiária.

³³ Os recursos utilizados para esta sessão encontram-se no anexo VI do presente relatório.

1.5 Reflexão

A partir da experiência de estágio realizada na ESDS, e no âmbito da reflexão em torno do ensino e aprendizagem de filosofia, surgiu a questão relativa à distinção e valor entre, por um lado, a historicidade do pensar, ou a transmissão da história do pensamento filosófico, e, por outro lado, a autonomia do pensar ou o diálogo filosófico propriamente dito.

O ensino da disciplina de filosofia do 10º e 11º anos implica necessariamente a transmissão, por parte do professor de filosofia, de temas, questões, problemas e ideias que atravessam a história da filosofia ocidental, contudo, o diálogo filosófico entre os alunos e o professor, a partir do qual se aprende a pensar filosoficamente e com autonomia relativamente aos conteúdos e temas que são esperados serem pensados na disciplina de filosofia, não está necessariamente garantido, dado que o tempo letivo reservado à leção dos conteúdos programáticos previstos para a disciplina é limitado e provavelmente insuficiente para uma prática constante de diálogo filosófico em sala de aula. A partir desta constatação surgem algumas questões. Será possível aprender filosofia, ter acesso à história das ideias da filosofia ocidental, sem aprender a filosofar ou sem aprender a pensar filosoficamente sobre essas mesmas ideias? Ou será que a aprendizagem da história da filosofia implica e é em si desde logo um aprender a pensar filosoficamente? E, será possível um filosofar, ou um diálogo filosófico, que ignore toda a história da filosofia? Quer dizer, será possível pensar filosoficamente de forma autónoma e independentemente de tudo o que foi pensado na história das ideias filosóficas?

Para tecer esta reflexão considera-se pertinente colocar a distinção concebida por Kant [1724-1804] entre filosofia e filosofar. Recordem-se, para o efeito, as próprias palavras de Kant no texto “Informação acerca da orientação dos seus cursos no semestre de Inverno de 1765-1766”:

O adolescente que saiu da instrução escolar estava habituado a aprender. Agora, ele pensa que vai aprender Filosofia, o que é, porém, impossível, porque agora ele tem que aprender a filosofar. (...) para aprender Filosofia, antes de mais, teria que existir realmente uma. Dever-se-ia poder apresentar um livro e dizer: vede, aqui está a sabedoria e o critério (*Einsicht*) seguro; aprendei a entendê-los e a aprendê-los, construí seguidamente sobre eles e assim sereis filósofos. (...) O método próprio do ensino na Filosofia é zetético, como alguns antigos o denominaram (de *Zetein*), isto é, é investigativo, e só, numa razão já mais exercida em diferentes domínios se tornará dogmático, isto é decidido. Assim, o autor filosófico que serve de base para a instrução deve ser considerado, não como modelo do juízo mas simplesmente como uma oportunidade para cada qual pronunciar um juízo sobre ele, ou mesmo contra ele; e o método de refletir e concluir por si mesmo é aquilo cuja prática o estudante essencialmente procura, o que, aliás, é a única coisa que lhe pode ser útil (...).³⁴

Concluindo, segundo a perspectiva de Kant, a única coisa que pode ser propriamente útil a um estudante é a investigação filosófica, isto é, a aprendizagem do filosofar e não da filosofia enquanto sistema de pensamento. Segundo o filósofo alemão, não se pode aprender filosofia. Mas, por que razão? A filosofia, enquanto sistema de conhecimentos filosóficos é, segundo Kant, uma ideia a realizar. Não está acabada e, portanto, não há propriamente filosofia, ela não está definitivamente dada. Por outro

³⁴ KANT, Immanuel. “Informação acerca da orientação dos seus cursos no semestre de Inverno de 1765-1766”. R. *Filosofia*. Vol.II, 1-2. 1988. pp. 168-173.

lado, a filosofia não é uma informação que se acumula e adquire, mas um exercício de racionalidade. Aprender filosofia, segundo o filósofo alemão, significaria tão só reproduzir, de modo histórico e mecânico, o exercício da razão alheia.

Para Kant, filosofar significa pensar por si mesmo, fazer um uso próprio e livre da sua razão. Filosofar é pensar criticamente, é ser-se autónomo, reconhecendo em si a universalidade da sua própria razão. Filosofar, consistiria, assim, em alcançar a razão – a verdade – que está em si mesmo, através do exercício pensante.

Neste sentido, para melhor pensar esta questão, torna-se pertinente introduzir o artigo “Filosofia e Ensino de Filosofia, Hoje”³⁵, texto base da comunicação do professor José Barata Moura no II Encontro Nacional de Ensino de Filosofia realizado em Coimbra no ano de 1980. O texto de Barata Moura poderá ser lido precisamente como um esforço de articulação entre a historicidade da filosofia e a autonomia do pensar. No referido texto, publicado em 1987 na *Revista Logos* da Universidade de Lisboa, Barata Moura começa por pensar sobre a seguinte questão: será ensinável a filosofia? Como Barata Moura refere, trata-se de uma questão antiga. Por exemplo, Sócrates, na Grécia Antiga, exortava para que se abandonasse aqueles que exercem ou se ocupam da filosofia. Schopenhauer era contra a filosofia enquanto ganha-pão ou como negócio, ou seja, era contra o viver da filosofia. Nietzsche comparava o ensino da filosofia a um visitar os mortos, uma espécie de estado de mumificação. E, finalmente, Kant, como visto anteriormente, defendia que não se pode aprender filosofia, apenas a filosofar.

Mas, como introduz Barata Moura, a disjunção kantiana entre filosofia e filosofar será interpretada por Hegel num quadro de abstrata oposição, no sentido em que a oposição entre filosofia e filosofar consiste numa abstração em que filosofia e filosofar se isolam e não se comunicam. No sentido de pensar esta disjunção exclusiva, Barata Moura, na esteira de Hegel, vai defender a conciliação, ou seja, a inseparabilidade entre a historicidade da filosofia e a autonomia do filosofar.

A este propósito cabe pensar, a partir da leitura do artigo de Barata Moura, a dimensão social que atravessa a filosofia. Se partirmos da ideia de que aprender filosofia significa reproduzir um sistema de pensamento, é legítimo questionar o que se entende aqui propriamente por reproduzir. Reproduzir não significa imitar, copiar ou repetir, mas, antes de mais, tornar a produzir, e, será neste tornar a produzir que se encontra a essência da socialização do pensar. Com efeito, tornar a produzir significa tornar a pensar, trazendo à presença algo que foi pensado, ou seja, significa repensar por si mesmo o que foi pensado por outrem. Ao reproduzir o que foi pensado por outro, isto é, ao repensar, o pensar entra em relação com isso mesmo que foi pensado. Portanto, através do repensar acontece a articulação do pensamento com a história do pensar – com o que foi pensado. E, como argumenta Barata Moura, apenas no horizonte desta articulação pode o meu pensar reconhecer-se a si mesmo, encontrar-se a si mesmo, na medida em que ao pensar aquilo que foi pensado por outrem, ao socializar com a história do

³⁵ MOURA, José Barata. “Filosofia e Ensino da Filosofia, Hoje”. Texto 6. *Revista Logos*. 1987. pp. 93-101.

meu pensar, o meu pensamento conhece o seu próprio passado. Assim, é a partir do repensar aquilo que foi pensado pelos outros que eu conheço o fundamento, o que determina o meu próprio pensar.

Assim, na medida em o pensar socializa, entrando em relação com o que foi pensado, toma em consideração o seu próprio fundamento. Esta reprodução, este tornar a pensar o pensado, é já pensar por si mesmo, já que não podemos pensar por outrem. Com efeito, como visto, pensar não é imitar, é reatualizar o passado, é tornar o passado presente, é vivificá-lo. É trazer para o presente aquilo que fundamenta o meu próprio pensar. Assim, o que funda o meu próprio pensar passa a ser fundamentado pelo meu pensar que o retoma. O desenvolvimento da autonomia do pensar dá-se nesta articulação, ou socialização, em que o pensar torna vivo o pensado, o seu próprio fundamento. A autonomia e a originalidade não é, pois, um isolamento mágico e absoluto em que uma estranha inspiração se nos dá. Leiam-se as próprias palavras de Barata Moura a este propósito:

A filosofia nunca é um mero acto privado, cometido nos recatos da vasculhação dos sótãos cerebrais. No filosofar – mesmo nos seus momentos íntimos de elaboração criativa – assoma, por indirecto e silenciado que seja, um constitutivo “trazimento” do outro, dos outros (é esta a raiz para uma tematização fecunda da “tra-dição”) à consideração crítica, dialogal, transformadora. [...] A autonomia do pensar não é ficção abstracta de uma independência face ao real; é exercício criativo determinado, tomada de posição e empreendimento de itinerários no horizonte desse mesmo real.³⁶

Portanto, ser autónomo e original não é algo de fantástico e profundo que se dá a um nível privado. Autonomia não significa não se deixar contagiar pelo real, ou por nada se deixar determinar. Pelo contrário, ser autónomo implica sempre esse “trazimento” do outro, como se expressa Barata Moura, para consideração crítica, dialógica e transformadora. Implica, pois, esse reconhecimento do que desde logo é e fundamenta o nosso pensar. Com efeito, intervir no passado é intervir no próprio real actual, porque ao transformar o passado, pensando-o, transformamos o resultado do processo de desenvolvimento do pensar que é o nosso real concreto. Neste sentido, ser autónomo significa autodeterminar-se, ou seja, significa reformular o fundamento que determina o nosso pensar.

Em suma, segundo Barata Moura, a filosofia é um ato de relação pensante. Aprender filosofia não significa imitar, mas reproduzir, repensar, desenvolvendo e transformando, por conseguinte, o próprio pensado e, portanto, o próprio pensar e o próprio real. Ensinar, por outro lado, não significa um “descarregar” ou transmitir conhecimentos, mas criar condições para uma aprendizagem dialógica de descoberta. Portanto, a desfavor de Kant, Barata Moura considera que aprender filosofia é já um pensar por si mesmo, é já fazer um uso livre da sua própria razão. Ou seja, a filosofia não está petrificada no passado, pelo contrário, ao aprender filosofia aprende-se a filosofar, a pensar filosoficamente.

Conclui-se, assim, que, no âmbito do ensino de filosofia no ensino secundário, será possivelmente pertinente, sobretudo para os professores de filosofia, a reflexão contínua em torno desta questão fundamental. A mera transmissão de temas e problemas da história da filosofia por parte do professor e a reprodução mecânica dessas mesmas ideias por parte do aluno, parece ser uma prática educativa geradora de desinteresse e desmotivação, não só para o aluno, mas também possivelmente

³⁶ MOURA, José Barata. “Filosofia e Ensino de Filosofia, Hoje”. p. 96.

para o próprio professor. Como refere Barata Moura, parece ser fundamental, a criação de condições dialógicas de descoberta que possibilitem uma aprendizagem da filosofia que seja simultaneamente uma aprendizagem do filosofar e, portanto, que possibilitem a socialização e autonomia do pensar.

Na segunda parte deste trabalho serão estudados dois filósofos que justamente defendem um ensino e aprendizagem de filosofia que tem por base metodológica, não a transmissão de conhecimentos, mas o diálogo filosófico em sala de aula. Apesar de ambos os filósofos reservarem um lugar para a história do pensamento filosófico nas suas teorias e práticas educativas, esta deixa de ter o significado que os atuais programas de filosofia no ensino secundário lhe reservam. Trata-se de percursos no âmbito da filosofia da educação que contribuem certamente para a construção de uma reflexão em torno do próprio ensino e aprendizagem de filosofia no ensino secundário, nomeadamente para a reflexão em torno da questão da articulação entre a historicidade do pensar e a autonomia do pensar.

PARTE II

EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NA INFÂNCIA

2. A proposta do programa educativo de *Filosofia para Crianças*

2.1 Gênese da ideia de relacionar infância, filosofia e educação

O programa educativo de *Filosofia para Crianças*, dirigido a alunos desde o pré-escolar até ao ensino secundário, constitui uma proposta formal para levar à prática em instituições educativas a ideia inovadora de reunir filosofia, infância e educação, tendo sido concebido na década de 60 do século XX pelo filósofo e educador norte americano Matthew Lipman. O desenvolvimento e concretização do programa de *Filosofia para Crianças* foi suportado pelo *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC) da Universidade de Montclair e contou com a colaboração de Joe Isaacson, membro do conselho de administração de *Child Study Association*, de Fred Oscanyan, especialista em Lógica, e da filósofa e educadora norte americana Ann Margaret Sharp. A colaboração da filósofa Ann Sharp constituiu, pois, uma força fundamental, quer na escrita do próprio programa educativo – que abrangeu novelas filosóficas e manuais de acompanhamento ao professor –, quer na implementação e divulgação do programa através da formação de professores, da organização de conferências e da escrita de livros teóricos sobre a projeção internacional do IAPC.

De acordo com Lipman, em entrevista dada a Félix Garcia Moryón em 2002, e publicada posteriormente em 2011 na *Haser, Revista Internacional de Filosofía Aplicada*³⁷, a gênese da ideia de relacionar filosofia e crianças terá surgido após a segunda guerra mundial, no contexto dos problemas sociais e políticos que ocorreram nos Estados Unidos da América, nomeadamente das manifestações estudantis contra a guerra do Vietnam ocorridas na Universidade de Colômbia em Nova York, instituição universitária onde Lipman realizou os seus estudos académicos e onde mais tarde foi professor de Lógica e Filosofia do Conhecimento. Terá sido neste contexto que Lipman, ao deparar-se com o raciocínio lógico pouco desenvolvido dos estudantes universitários, constatou a necessidade de desenvolver o pensamento crítico das crianças e dos jovens, introduzindo, para o efeito, a filosofia no currículo escolar, muito antes da chegada dos estudantes à universidade. No ano de 1964, o filósofo norte americano propõe ao Instituto Nacional de Educação de Washington um projeto de investigação que tem como finalidade ajudar crianças e jovens a pensar criticamente sobre, em especial, propaganda política e anúncios publicitários. Em 1969, Lipman escreve a sua primeira novela filosófica, *Harry Stottlemeier's Discovery*, publicada em 1974, e que haveria mais tarde de integrar o programa educativo de *Filosofia para Crianças*. Com a escrita desta novela, Lipman procura tornar acessível, de uma forma romanceada, a um público jovem, a história do pensamento filosófico, nomeadamente, os temas, problemas e questões relacionados com a lógica aristotélica.

Já na Universidade de Montclair, onde Lipman ingressou, entretanto, como docente, Ann Sharp junta-se ao projeto inovador de reunir infância, filosofia e educação. Tendo como finalidade, não

³⁷ LIPMAN, Matthew; MORIYÓN, Félix. "Matthew Lipman: una biografía intelectual". *Haser, Revista Internacional de Filosofía Aplicada*. 2 (2011). pp. 186-187.

apenas desenvolver as competências do pensamento filosófico das crianças e jovens, mas também iniciar os professores – sobretudo, aqueles sem formação na história da filosofia – nos problemas, ideias e questões fundamentais do pensamento filosófico ocidental, Lipman e Ann Sharp consideram a possibilidade de construir um manual de acompanhamento ao professor, composto por exercícios e planos de discussão adequados às temáticas da novela filosófica correspondente, neste caso, a novela *Harry Stottlemeier's Discovery*.

A partir dos objetivos que nortearam a construção da novela *Harry Stottlemeier's Discovery*, bem como o respetivo manual de acompanhamento ao professor, surge e ideia de construir um programa educativo de *Filosofia para Crianças*, do pré-escolar ao ensino secundário, constituído por diversas novelas filosóficas e diversos manuais de acompanhamento ao professor.

As novelas filosóficas apresentam-se como uma narrativa de ficção através da qual a história da filosofia ocidental é reconstruída, tendo como finalidade última tornar esta acessível às crianças e jovens. Cada uma das novelas integra diferentes personagens, normalmente um grupo de alunos, alguns dos seus familiares e professores, que frequentemente, em ambiente escolar ou familiar, dialogam entre si, de forma investigativa e colaborativa, sobre ideias, questões e problemas da história do pensamento filosófico. A estrutura desta primeira novela filosófica, bem como a estrutura do respetivo manual de acompanhamento ao professor, foram tomadas como modelos para a escrita das novelas e manuais subsequentes.

Cada uma das novelas filosóficas, e respetivo manual de acompanhamento ao professor, que integram o programa de *Filosofia para Crianças*, enfatiza um tema ou problema filosófico específico e é dirigida a um determinado nível de ensino ou a uma faixa etária específica: a novela filosófica *The Doll Hospital*, 1ª edição de 2000, dirige-se a crianças do pré-escolar e é concebida como uma introdução à filosofia; *Elfie*, 2ª Edição de 1988, dirige-se também a crianças do pré-escolar e enfatiza o tema da comunidade de investigação filosófica; *Kio and Gus*, de 1982, dirige-se a crianças dos 7 aos 8 anos de idade e aborda questões da Filosofia da Natureza; *Pixie*, 2ª Edição de 1981, dirige-se a crianças dos 9 aos 10 anos e dá ênfase à Filosofia da Linguagem e Ontologia; *Nous*, de 1996, dirige-se igualmente a crianças dos 9 aos 10 anos e centra-se em questões de natureza Ética; *Harry Stottlemeier's Discovery*, de 1974 e 1982, dirige-se a crianças dos 11 aos 12 anos e tem como foco questões de Lógica e Filosofia do Conhecimento; *Lisa*, de 1976 e 1983, é dirigida a jovens dos 13 aos 15 anos e centra-se sobre questões da Ética; *Suki*, de 1978, é dirigida a jovens dos 13 aos 17 anos e centra-se em questões de Estética; *Mark*, de 1980, é também dirigida a jovens dos 13 aos 17 anos e trabalha questões da Filosofia Social e Política; *Harry Prime*, de 1987 é pensada para a educação de adulto e trabalha diversos temas como ciência, arte, religião, educação e mente; *Natasha: vygotskian dialogues*, de 1996, tem como foco a formação de formadores.

A proposta inovadora do programa educativo de *Filosofia para Crianças* parte do princípio básico de que a filosofia é a disciplina especificamente vocacionada para promover o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças e dos jovens. Como refere Félix García Moriyón, apesar de inicialmente centrada na promoção do desenvolvimento da dimensão cognitiva do ser humano e na

melhoria da capacidade de pensar logicamente, ou seja, apesar de o foco inicial lipmaniano ter sido essencialmente o desenvolvimento do raciocínio formal e informal dos estudantes, a proposta educativa de Lipman passa mais tarde a recair igualmente sobre a necessidade de desenvolvimento da dimensão pessoal e afetiva dos alunos³⁸.

O projeto de Lipman movimenta-se, ainda, lado a lado com o movimento do pensamento crítico, ocorrido nos Estados Unidos da América na década de 80 do século XX, que procura dar resposta à questão da desmotivação geral dos alunos que não reconheciam o valor e a relevância que os conhecimentos transmitidos pela escola pudessem ter para a vida. A razão para esta desmotivação estaria no próprio paradigma tradicional da educação baseado na noção de que ensinar significa transmitir conhecimentos e que aprender significa memorizar ou adquirir conhecimentos e informações que os alunos, em geral, não reconheciam como importantes para as suas próprias vidas. Terá sido neste contexto que uma educação para o desenvolvimento do pensamento crítico, como forma de superar o desinteresse e desmotivação dos alunos, se tornou um dos grandes objetivos do sistema educativo norte americano³⁹.

Segundo Lipman, para fomentar estas disposições nos alunos, como o interesse, a curiosidade e a motivação, é necessário substituir o paradigma dominante da educação, baseado em práticas educativas irrefletidas, isto é, em práticas educativas baseadas na transmissão de conhecimentos considerados absolutos e inquestionáveis, por um paradigma educativo reflexivo, isto é, um por um paradigma educativo que ofereça incentivos ao pensar, que seja sensível à problematidade inerente às ideias, que reconheça a falibilidade do conhecimento, assumindo como pressuposto fundamental que não existem verdades absolutas e inquestionáveis. Portanto, um modelo educacional reflexivo, de acordo com Lipman, tem como finalidade promover um ambiente que ocasione aquilo que nos leva a pensar e que promova, por conseguinte, o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos alunos.

Para Lipman, as práticas de investigação filosófica promovem precisamente este ambiente, quer dizer, oferecem um modelo reflexivo às práticas educativas⁴⁰. De acordo com a definição lipmaniana, a filosofia é especificamente a disciplina que se aproxima dos processos de raciocínio, que se compromete com a análise e investigação autocorretiva dos conceitos e ideias, debruçando a sua atenção sobre o problemático e o estabelecido, bem como insistindo no desenvolvimento de um posicionamento crítico face à racionalidade que atravessa os argumentos, as explicações e os diálogos⁴¹. Dentro da filosofia, a subdisciplina de lógica desempenha ainda, segundo Lipman, um papel fundamental na construção de um pensamento de excelência, visto ter uma função essencialmente normativa e não descritiva, ou seja, a lógica oferece os critérios que nos permitem distinguir um bom pensamento de um mau pensamento⁴².

Os princípios racionais de natureza lógica exercem, assim, uma função reguladora do pensamento filosófico, orientando-o em direção à imparcialidade, objetividade e universalidade, ideais

³⁸ Cf. MORYIÓN, Félix. *Haser, Revista Internacional de Filosofía Aplicada*. 2 (2011). pp. 26 e ss..

³⁹ Cf. LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. Cambridge University Press. New York. 2003. pp. 28 e ss..

⁴⁰ Cf. LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. pp. 9 e ss..

⁴¹ Cf. LIPMAN, Matthew. *A Filosofia vai à Escola*. Summos Editorial. São Paulo. 1988. p. 165.

⁴² Cf. LIPMAN, Matthew. *A Filosofia vai à Escola*. pp. 111 e 112.

que, de acordo com Lipman e Ann Sharp, devem orientar o pensamento filosófico⁴³. Em suma, a filosofia é a disciplina vocacionada para promover o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos alunos.

«Cada disciplina tem a sua “filosofia de”», escreve Lipman, «há a filosofia da literatura, a filosofia da educação, a filosofia da arte e a filosofia da ciência. As “filosofias de” representam o pensamento crítico sobre essas disciplinas [...]»⁴⁴. Para Lipman, a filosofia seria, assim, a disciplina que estaria especialmente vocacionada para promover o desenvolvimento do pensamento crítico, preparando ainda os alunos a pensarem reflexivamente sobre as demais disciplinas do currículo. Neste sentido, a disciplina de filosofia iria precisamente ao encontro do então grande objetivo do sistema educativo norte-americano. Para Lipman,

[a] filosofia é a disciplina que está, entre outras coisas, preocupada com o estabelecimento de critérios, é difícil ver como é que conseguiríamos responsabilmente comprometermo-nos com o pensamento crítico sem até certo ponto internalizar este aspeto da prática filosófica. É difícil conceber a superação do pensamento não crítico sem recurso a, pelo menos, uma quantidade moderada de lógica.⁴⁵

Contudo, como refere Lipman, entre educadores, professores e administradores educativos, a perspetiva sobre o papel da filosofia na educação, e especificamente sobre o desenvolvimento do pensamento crítico, não era consensual. Por um lado, havia a perspetiva de que a filosofia, que integra em si a lógica formal, lógica informal e a retórica, é a disciplina que detém a competência exclusiva relativa ao pensamento crítico; por outro lado, havia a perspetiva de que é possível promover o desenvolvimento do pensamento crítico sem recorrer à disciplina de filosofia e aos seus recursos pedagógicos. Como escreve Lipman,

A objeção que vem à tona com insistência neste momento pode ser colocada bem resumidamente: precisamos pensar, mas não precisamos de filosofia. O pensamento pode ser aperfeiçoado em cada uma e em todas as disciplinas, de modo a fortalecer o pensamento nessas disciplinas. Por que, pergunta-se, acrescentar uma disciplina esotérica como a filosofia a um currículo já abarrotado?

John McPeck, autor de *Critical Thinking and Education*⁴⁶, com 1ª edição em 1981, defendeu precisamente a possibilidade de que o pensamento crítico poderia ser desenvolvido em cada uma das disciplinas do currículo escolar, bastando para o efeito que se acrescentassem exercícios de pensamento ao programa de cada disciplina. John McPeck sustenta na sua obra que o pensamento crítico tem que necessariamente ser aplicado a alguma coisa, a um qualquer conteúdo, concluindo daí que não pode haver uma disciplina de pensamento crítico abstrata que possa ser ensinada como tal. Uma vez que existem diversos tipos de conteúdos, então, terão de existir diversas manifestações do pensamento crítico.

⁴³ Cf. SHARP, Ann Margaret. “What is a Community of Inquiry?” in *Journal of Moral Education*. 16 (1). 1987.

⁴⁴ LIPMAN, Matthew. *A Filosofia vai à Escola*. p. 111.

⁴⁵ LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 68. «[...] philosophy is the discipline that is, among other things, concerned with the establishment of criteria, it is difficult to see how we could responsibly engage in critical thinking without to some extent internalizing this aspect of philosophical practice. It is difficult to conceive of overcoming uncritical thinking without recourse to at least a moderate amount of logic.»

⁴⁶ Cf. MCPECK, John E.. *Critical Thinking and Education*. St. Martin's Press. 1981.

No entanto, apesar de reconhecer a transversalidade da filosofia a outras áreas do conhecimento, Lipman, considera que a posição sustentada por Jonh McPeck, bem como pelos defensores de que não existe uma disciplina específica que ensine a pensar lógica e criticamente, deriva do desconhecimento do que é a filosofia, ou seja, segundo as palavras de Lipman,

[...] Reconhecemos a leitura e a escrita como fundamentais à educação e sabemos que estas habilidades deveriam ser utilizáveis dentro de todas as disciplinas do currículo. Contudo, não confiamos o estudo da leitura e da escrita às várias disciplinas. Reconhecemos que a leitura e a escrita não são meramente habilidades técnicas, pois através delas adquirimos e expressamos nossas formas de vida e valores mais fundamentais. Portanto, confiamos o ensino destas habilidades às humanidades e especificamente, nos Estados Unidos, aos professores de literatura inglesa [...]. Similarmente, o desenvolvimento do pensamento deveria acontecer dentro dessa disciplina, filosofia, que é a melhor preparada para desenvolver o pensamento da criança e para fornecer caminhos por meio dos quais ela pode passar às outras disciplinas.⁴⁷

Do princípio de que a filosofia é a disciplina especificamente vocacionada para promover o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, Lipman conclui que a filosofia deverá, então, não só ser pensada como uma disciplina autónoma, parte integrante do currículo escolar, mas também como uma disciplina obrigatória desde o ensino básico até ao ensino secundário.

Em suma, a génese da ideia de relacionar filosofia, infância e educação, ou seja, a razão que motiva a articulação entre estas três dimensões, está na importância e necessidade de aproximar as pessoas, em especial as crianças e os jovens, do ideal da racionalidade. E, «Qual é o ideal de que a prática educacional busca aproximar-se?» pergunta Lipman, «Talvez devêssemos tentar primeiro uma pergunta diferente: em que aspeto a educação mais nos desaponta? [...] o maior desapontamento da educação tradicional é o seu fracasso em produzir pessoas que se aproximem do ideal de racionalidade.»⁴⁸. Assim, de acordo com Lipman, apenas no contexto da disciplina de filosofia poderá ser o raciocínio, e a racionalidade, ser efetivamente cultivado.

2.2 Caraterísticas do pensamento filosófico

Lipman considera que o pensamento reflexivo é um pensamento complexo na medida em que é constituído por três dimensões que trabalham em conjunto e de forma articulada, contribuindo cada uma delas para o equilíbrio do pensamento: a dimensão crítica, a dimensão criativa e a dimensão cuidadora⁴⁹. Estas três modalidades do pensamento são inseparáveis e têm igual valor na prática de investigação filosófica.

⁴⁷ LIPMAN, Matthew. *A Filosofia vai à Escola*. p.165.

⁴⁸ LIPMAN, Matthew. *A Filosofia vai à Escola*. p. 34.

⁴⁹ A edição inicial de *Thinking in Education*, publicada em 1995, abordava apenas as dimensões crítica e criativa do pensamento, no entanto, na 2ª edição da obra, publicada em 2003, o autor introduz a dimensão cuidadora do pensamento, inicialmente forjada por Ann Sharp.

Para Lipman, o pensamento crítico é a “armadura do cepticismo”⁵⁰, ou seja, é a defesa do pensamento contra a aceitação irrefletida de ideias e conhecimentos. O pensamento crítico ajuda-nos a decidir quais os conhecimentos ou ideias que devemos aceitar ou não, gesto que em si implica um duvidar sobre os conhecimentos e ideias que nos chegam, bem como pressupõe a falibilidade e questionabilidade desses mesmos conhecimentos. Neste sentido, o pensamento crítico é um pensamento aplicado aos conhecimentos, tendo como tarefa fundamental a deliberação e investigação pensar acerca da credibilidade dos conhecimentos sob questão.

O processo de deliberação é regulado por princípios racionais e consiste essencialmente no exame de razões e critérios que suportam uma determinada ideia, perspectiva, conhecimento ou opinião. Como esclarece Lipman, «Sempre que fazemos uma declaração ou proferimos uma opinião estaremos vulneráveis até que possamos de algum modo fundamentá-la. [...] declarações e opiniões devem ser apoiados por razões.»⁵¹. Por sua vez, investigar as razões de uma determinada perspectiva consiste não só em explicitar essas mesmas razões, mas averiguar, a partir de critérios, se essas mesmas razões são boas ou más razões, tendo em conta que, como escreve Lipman, «Nós esquecemos que os critérios são aplicáveis a todos os atos mentais, mesmo quando tais atos não envolvem eles próprios um consciente emprego de critérios na sua construção.»⁵². Esta investigação de critérios tem como finalidade determinar a credibilidade ou incredibilidade de um dado conhecimento. O resultado desta investigação, conduzida pela dimensão crítica do pensamento, é construir um juízo, ainda que provisório, acerca da ideia ou conhecimento em questão. Este juízo será confiável na medida em que for bem fundamentado, e será bem fundamentado na medida em que os critérios aplicados para determinar a credibilidade do conhecimento em causa forem igualmente confiáveis. Estes critérios, por sua vez, são confiáveis na medida em que avaliam a força, a relevância, a coerência, a precisão e a consistência das razões que estão a suportar o respetivo conhecimento ou ideia. Como escreve Lipman, «Nós precisamos de apoiar as nossas declarações e opiniões, assim como o resto do nosso pensamento, numa base o mais firme possível»⁵³. Para tal, é necessário averiguar as razões que sustentam os nossos pensamentos e os pensamentos das outras pessoas. Não basta, porém, justificar as nossas crenças ou conhecimentos, mas é necessário ainda procurar saber se as razões apresentadas são boas ou más razões, sendo que este gesto implica, não só um gesto autorregulador que se expressa em uma avaliação criteriosa dessas mesmas razões, como uma procura por corrigir as nossas fragilidades reflexivas através de uma atitude autorretiva.

Lipman denomina os juízos que resultam deste processo investigativo como bons juízos ou bom pensar, dado que derivam de uma reflexão criteriosa sobre as razões que apoiam uma determinada ideia ou opinião, e não de um ato meramente irrefletido. Os bons juízos são assim o produto do processo

⁵⁰ Cf. LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 47.

⁵¹ LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 212. «Whenever we make a claim or utter an opinion, we are vulnerable unless we can somehow back it up. [...] claims and opinions must be supported by reasons.»

⁵² LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 49. «We Forget that criteria are applicable to every mental act, even where such acts do not themselves involve the conscious employment of criteria in their making.»

⁵³ LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 213. «We need to rest our claims and opinions, as well as the rest of our thinking, upon a footing as firm as possible.»

investigativo e o seu valor a longo prazo reside na sua utilidade prática, quer dizer, no papel que possam vir a desempenhar na construção de futuras experiências. Como refere Lipman,

Juízos são fundamentos ou determinações do que previamente foi infundamentado, indeterminado, ou de uma maneira ou outra problemático. Nós podemos dizer que investigação e juízos estão geralmente relacionados um com o outro enquanto processo e produto, mas a conexão não é exclusiva; algumas investigações não terminam em juízos, e alguns juízos não são produtos de investigação. Tipicamente, contudo, os produtos de investigação resumem e expressam o caráter avaliativo do processo de investigação [...]. Tais relatos retrospectivos podem ser úteis e ter o seu lugar, mas é provável que, a longo prazo, o que faz bons juízos é o seu papel em modelar futuras experiências: São juízos com os quais podemos viver, do tipo que enriquecem as vidas que ainda temos por viver.⁵⁴

A dimensão crítica do pensamento, regulada por regras de natureza lógica e guiada por critérios e padrões, é uma dimensão simultaneamente sensível ao contexto, isto é, não se expressa unicamente como uma aplicação rígida de regras, mas como, também, uma sensibilidade face à unicidade ou particularidade do contexto que envolve as ideias e questões sob reflexão. Desta reunião entre razão e sensibilidade emerge o conceito de razoabilidade que, de acordo com Lipman, se expressa como um modo sensato e justo de proceder, sem forçar o enquadramento de situações particulares a um princípio, critério ou regra geral. O pensamento crítico, para além de almejar a razoabilidade, no sentido em que está atento à particularidade de cada situação, tomando em conta as diferenças contextuais, é também um pensamento autocorretivo, na medida em que é um pensamento que reflete acerca de si mesmo, dos seus próprios procedimentos, aceitando, portanto, o falibilismo dos seus próprios procedimentos. Trata-se, assim, de um pensamento que procura aperfeiçoar-se a si mesmo, aceitando o caráter questionável dos seus processos e produtos e, portanto, estando aberto para a contínua revisão e investigação dos resultados a que chega.

As quatro características do pensamento crítico poderiam ser resumidas da seguinte forma: produzir bons juízos, ser guiado por critérios, ser sensível ao contexto e ser autocorretivo⁵⁵. E, neste sentido, o pensamento reflexivo não é apenas um pensamento crítico, extremista, radical, aplicador de regras e critérios, ou metódico como uma máquina, pressupondo que o método garante resultados exatos e corretos, mas trata-se de um pensamento flexível que reconhece os seus próprios erros.

Para além da dimensão crítica do pensamento, o pensamento reflexivo é também, de acordo com Lipman, um pensamento criativo, ou inventivo. Estas duas dimensões do pensamento reflexivo não estão separadas entre si, mas relacionam-se entre si de forma dinâmica e intrínseca.

O pensamento criativo consiste, essencialmente, na procura, criação e descoberta de novos caminhos e novas soluções para as questões ou problemas sob reflexão. Caracteriza-se por ser um

⁵⁴ LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 23. «Judgments are settlements or determinations of what was previously unsettled, indeterminate, or in some way or other problematic. We can say that inquiry and judgment are generally related to one another as process and product, but the connection is not an exclusive one; some inquiries do not terminate in judgments, and some judgments are not the products of inquiry. Typically, however, the products of inquiry sum up and express the appraisive character of the inquiry process [...]. Such retrospective accounts can be useful and have their place, but it is likely that, in the long run, what makes good judgments good is their role in the shaping of future experience: They are judgments we can live with, the kind that enrich the lives we have yet to live.»

⁵⁵ Cf. LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 62.

pensamento original, imaginativo, experimental, holístico, e as suas tarefas específicas consistem na criação de novos critérios ou em aplicar de modo inovador critérios antigos, bem como em promover a problematização das ideias. Se, por um lado, a dimensão crítica do pensamento está focada no processo e no produto de uma investigação, por outro lado, a dimensão criativa do pensamento está, sobretudo, focada em provocar continuamente a descrença, a dúvida, problemas e hipóteses alternativas. Como escreve Lipman, «O mero pensador crítico é de algum modo conservador, no sentido em que ele ou ela não está satisfeito/a até encontrar uma crença que dispensa o pensamento. Por outro lado, o pensador criativo é essencialmente cético e radical.»⁵⁶. Assim, se um procura alcançar um resultado provisoriamente estável, o outro procura destabilizar, produzindo novas situações problemáticas. O pensamento crítico é regulado, principalmente, pelo contexto que envolve as situações e não nas regras do pensamento lógico e, portanto, mais do que focado no método, está focado no sucesso dos resultados, dado o contexto em questão.

O pensamento reflexivo é um pensamento que, de acordo com Lipman, se tece a partir desta tensão multidimensional, destas forças opostas que trabalham dinamicamente entre si, tendo em vista o equilíbrio do próprio pensamento.

Por fim, a dimensão cuidadora do pensamento, conceito introduzido em 2003 por Ann Sharp⁵⁷ que se inspira na perspetiva contemporânea e feminista da ética do cuidado, é também fundamental na abordagem multidimensional do pensamento reflexivo. Esta dimensão tem, por um lado, como foco a esfera emocional do ser humano e, por outro lado, relativamente às práticas de investigação filosófica, tem como foco o cuidado e o comprometimento com os princípios fundamentais que regulam a prática de investigação, desde o cuidado com o manter o equilíbrio do pensamento reflexivo, até ao cuidado pelas próprias regras que envolvem, não só o próprio processo de pensamento, mas também a prática colaborativa de investigação realizada em contexto de sala de aula. O pensamento cuidadoso é um pensamento valorativo, na medida em que procura valorizar o que é tomado como importante de um ponto de vista emocional, e avaliativo, na medida em que o ponto de vista sensível resulta também de um ponto de vista cognitivo até então – ao momento da investigação – oculto, e em que o ponto de vista cognitivo resultará, também, de um ponto de vista sensível. Por um lado, a esfera emocional oculta em si razões que a fundamentam e que se colocam como reguladores que dão forma e direcionam o pensamento, por outro lado, a esfera racional, isto é, a forma como pensamos acerca das coisas, também oculta uma esfera sensível que a fundamenta⁵⁸. O pensamento cuidadoso engloba, de acordo com Lipman e Sharp, os ideais que orientam o pensamento de cada um, isto é, o *dever ser* do mundo que se expressa no mundo no qual cada um de nós gostaria de viver. Por fim, a dimensão cuidadora do pensamento caracteriza-se por englobar uma componente empática que se expressa na habilidade de

⁵⁶ LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 254. «The merely critical thinker is somehow conservative, in the sense that he or she is not content until finding a belief that dispenses with thinking. On the other hand, the creative thinker is essentially skeptical and radical.».

⁵⁷ Para um aprofundamento dos contributos de Ann Margaret Sharp para a fundamentação teórica do programa educativo *Filosofia para Crianças*, consulte-se a obra *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, Philosophy and Education*, organizada por Maughn Rollins Gregory e Megan Jane Laverty (2017).

⁵⁸ Cf. LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 261.

alterar a perspetiva, de se colocar na posição do outro, isto é, nos sentimentos e horizontes do outro, como se fossem os nossos.

Para além das três dimensões fundamentais que caracterizam o pensamento reflexivo, Lipman aponta para o carácter complexo e metacognitivo do mesmo, referindo que um pensamento reflexivo envolve a reunião entre duas formas do pensamento: o pensar sobre os procedimentos e metodologias inerentes ao processo de pensamento e o pensar sobre os conteúdos que dão substância ao processo de pensamento. O pensamento reflexivo é um pensamento que se debruça sobre si mesmo, que “pensa sobre o pensamento”, nomeadamente, sobre as formas e conteúdos que o constituem. O pensamento reflexivo procura, assim, pensar sobre as razões, implicações, consequências, evidências que apoiam um dado conhecimento, crença ou suposição. Neste sentido, por se focar no aspeto procedimental, mas também no aspeto substancial do pensamento, o pensamento reflexivo expressa-se como sendo um pensamento complexo e metacognitivo.

2.3 A possibilidade de relacionar infância, filosofia e educação

O programa educativo de *Filosofia para Crianças* assenta nos pressupostos fundamentais de que, em primeiro lugar, é possível articular as noções de educação, filosofia e crianças e, em segundo lugar, evidentemente, de que esta relação terá em si mesma um sentido, um valor ou um objetivo. Contudo, na fase de divulgação e implementação do projeto educativo de *Filosofia para Crianças*, a aceitação destes pressupostos por parte das instituições educativas não foi consensual, sendo que surgiram diversas dúvidas, objeções e posicionamentos que colocavam em questão os fundamentos estabelecidos no programa lipmaniano.

A possibilidade da relação entre educação, filosofia e infância, ou seja, a possibilidade de as crianças terem acesso à disciplina de filosofia, é um dos pressupostos fundamentais que sustentam o projeto educativo de *Filosofia para Crianças*. Segundo Lipman, a relutância em reconhecer a possibilidade de levar a filosofia às crianças, ou a tradicional recusa do programa educativo de *Filosofia para Crianças*, justificado pelo facto de as crianças não terem capacidade de pensar abstratamente e de forma reflexiva, fundamenta-se, sobretudo, na força da teoria do desenvolvimento cognitivo desenvolvida por um dos mais importantes psicólogos do século XX, Jean Piaget, e que vigorou, sobretudo, entre os anos 30 e 70 do século XX⁵⁹. Segundo esta teoria, e de acordo com a descrição de Isabel Alarcão e José Tavares na obra conjunta *Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*⁶⁰, com 1ª edição de 1988, o desenvolvimento cognitivo humano processa-se por estádios – numa sequência invariável, embora cada estádio possa apresentar ritmos variáveis – sendo que a criança, dos 2 aos 11 ou 12 anos, experiencia o longo estádio da inteligência operatória concreta, ou o *estádio das operações*

⁵⁹ Cf. PIAGET, Jean. *Judgment and Reasoning in the Child*. London. Routledge, 1924.

⁶⁰ TAVARES, J. & ALARCÃO, I. *Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina. 2005. pp. 62 e seguintes.

concretas que se situa entre o *estágio sensório-motor* e o *estágio operatório formal*. A transição do primeiro para o segundo estágio, que decorre entre os 2 e os 6 ou 7 anos, faz-se através da aquisição da capacidade da *representação*, ou seja, da capacidade de representar objetos da perceção independentemente da sua presença; da aquisição do domínio da linguagem; do aparecimento da função simbólica; da saída do egocentrismo inconsciente e radical e entrada num universo que progressivamente se vai abrindo e tornando mais objetivo. Ainda de acordo com a presente teoria, o terceiro e último estágio, o *estádio de inteligência operatória abstrata ou formal* dá-se dos 11 ou 12 aos 16 anos e integra dois subestádios: o da génese das operações formais que surge dos 11 ou 12 aos 14 anos; e o das estruturas operatórias formais propriamente ditas e que inicia entre os 14 e os 16 anos. Em suma, apenas a partir de entre os 14 e os 16 anos é que se dá o máximo potencial cognitivo que se caracteriza pela libertação do concreto e atual, pelo aumento da capacidade de abstração, pela capacidade do raciocínio hipotético-dedutivo, pelo raciocínio científico-indutivo e experimental, pelo pensamento proposicional, pelo domínio da análise combinatória e pelo acesso a uma forma de reversibilidade do raciocínio. Estas características expressam-se nos seguintes efeitos: forma diferente de pensar e de se situar no mundo, sendo que o real passa a estar subordinado ao possível; nova lógica abstrata que inclui a capacidade para as operações lógicas a nível formal; a abertura a novos conhecimentos, raciocínios, discussões e confrontos; e a capacidade do pensamento para pensar sobre o próprio pensamento, ou dos outros – forma e conteúdo –, ou seja, a capacidade da metacognição que possibilita o diálogo interno, a auto reflexão, a autocorreção.

A teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo, perspectiva dominante no momento em que o projeto de relacionar educação, filosofia e crianças fora implementado, contribuiu, segundo Lipman, para a dificuldade em reconhecer a possibilidade de ensinar filosofia às crianças. Segundo as próprias palavras do filósofo norte-americano:

Dada a interpretação desenvolvimentista, as crianças não eram capazes de monitorizar o seu próprio pensamento, de dar razões para as suas opiniões, ou de colocar em prática operações lógicas. [...]. E foi apenas nos anos 70 que os educadores começaram a suspeitar que os estudantes eram de facto privados da abstração e que isto poderia ser remediado ensinando-lhes raciocínio através da filosofia e a filosofia através do raciocínio.⁶¹

Lipman defende, porém, que as competências do pensamento formal não são algo a ser adquirido em algum momento específico da vida cronológica, mas antes estão presentes em todas as idades, apresentando-se como uma continuidade ao longo do desenvolvimento cognitivo humano⁶². As crianças têm, portanto, segundo o posicionamento de Lipman, a capacidade de pensar abstratamente, dado que o pensamento formal, nomeadamente as competências do pensamento filosófico, são disposições naturais humanas que dependem apenas da educação para serem promovidas e fortalecidas.

⁶¹ LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 29. «Given the longitudinal, developmental interpretation, young children were not capable of monitoring their own thought, of giving reasons for their opinions, or putting logical operations into practice. [...]. It was only in the late 1970s that educators began to suspect that students were in fact abstraction-deprived and that this might be remedied by teaching them reasoning through philosophy and philosophy through reasoning.»

⁶² Cf. LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 178.

Assim, um dos pressupostos presentes nas estratégias adoptadas para a criação do programa de *Filosofia para Crianças* consiste em assumir que as habilidades cognitivas, inferiores e superiores, não são adquiridas progressivamente com a idade, mas estão já em formação nos estágios pré-linguísticos⁶³, ou seja, as crianças podem lidar com abstrações antes do início do anteriormente referido *estágio operativo formal*. Segue-se ainda, a partir da possibilidade de relacionar filosofia, infância e educação, o pressuposto de que para promover a capacidade de raciocínio, ou as habilidades cognitivas das pessoas, as crianças necessitam, desde logo, ter acesso e lidar com abstrações. Será ainda necessário assumir que a maturidade cognitiva não deve ser definida a partir do desempenho das habilidades cognitivas dos adultos. Por exemplo, como refere Lipman,

(...) generalizar requer uma multiplicidade de experiências, mas exemplos ou contraexemplos ou razões podem ser dados a partir de experiência limitada. A generalização pode, portanto, ser mais fácil aos adultos, mas este dificilmente é um bom motivo para supor que a generalização seja uma marca maior da maturidade intelectual do que as outras habilidades. Do mesmo modo, o fato de as crianças serem produtos mais fluentes e férteis de símiles e metáforas não pode ser diminuído sob o pretexto de que a linguagem figurativa é inerentemente de menos importância do que a linguagem literal.⁶⁴

Segundo Lipman, a relutância para se reconhecer a possibilidade de relacionar filosofia, infância e educação, ou seja, o adultocentrismo que tem imperado na filosofia ao longo dos seus mais de 25 séculos de história, passa, também, pela tendência dos próprios filósofos, ao longo dos séculos, em atribuir à filosofia e ao filosofar um lugar de erudição e em considerar que a relação da filosofia com a educação da infância constitui uma diminuição de prestígio para a filosofia, no sentido em que se pressupõe um paralelo entre a dicotomia adulto e criança e racionalidade e irracionalidade.

Lipman argumenta que a recusa tradicional de relacionar filosofia, infância e educação se baseia, entre outros fatores, numa interpretação errónea do Livro VII da obra *A República* de Platão. Com efeito, de acordo com Lipman, nos primeiros diálogos de Platão, embora as idades não sejam claras, Sócrates fala para os jovens e velhos da mesma maneira. Contudo, no Livro VII de *A República*, Platão insiste na ideia de que as crianças não devem ser expostas à dialética visto que a prática da argumentação e especulação dá origem à desordem do pensamento. Ou seja, segundo *A República* de Platão, expor as crianças e jovens à dialética é um risco porque:

(...) não passa despercebido que os rapazes novos, quando pela primeira vez provam a dialética, se servem dela, como de um brinquedo, usando-a constantemente para contradizer, e, imitando os que os refutam, vão eles mesmo refutar outros, e sentem-se felizes como cachorrinhos, em derriçar e dilacerar a toda a hora com argumentos quem estiver perto deles. (...) depois de terem sido refutados por vários, caem rapidamente e em toda a força na situação de não acreditar em nada do que dantes acreditavam. E por este motivo, eles mesmos e tudo o que respeita à filosofia são caluniados perante os outros. (...) Ao passo que quem é mais velho (...) não quererá participar desta loucura, imitará o que quer discutir para indagar a verdade, de preferência àquele que se entretém a contradizer.⁶⁵

⁶³ Cf. LIPMAN, Matthew. *A Filosofia vai à Escola*. p. 167.

⁶⁴ LIPMAN, Matthew. *A Filosofia vai à Escola*. p. 168.

⁶⁵ PLATÃO. *A República*. Fundação Caloust Gulbenkein. Lisboa, 1983. 539a.

Para Lipman, a oposição platónica à prática dialéctica para as crianças é fundamentalmente uma oposição à cultura do amoralismo, ou do relativismo, ou seja, trata-se de uma oposição ao pressuposto de que os fins não têm propriamente valor, ou que são dados, e o que realmente importa é o treinamento técnico, a preocupação sobre os meios, as técnicas e as táticas. A redução da filosofia a exercícios dialécticos ou retóricos teria, por conseguinte, um efeito desmoralizante sobre as crianças, tornando-as, muito possivelmente, cétricas a propósito de tudo. «Existe melhor maneira de garantir o amoralismo no adulto do que ensinando à criança que uma crença é tão defensável quanto qualquer outra? Que o certo deve ser o poder da argumentação?»⁶⁶, pergunta Lipman. Quando Platão na obra *A República* condena o acesso das crianças à filosofia, está a referir-se a uma filosofia concebida apenas como argumentação erística. Deste modo, a recusa tradicional de expor as crianças a filosofia, quando apoiada sobre uma referência a Platão, e especificamente sobre as citações de *A República*, está, de acordo com a perspectiva de Lipman, a apoiar-se mais propriamente num engano.

O facto de a disciplina de filosofia nos Estados Unidos da América estar apenas reservada a estudantes da universidade, é, segundo Lipman, a expressão de que a filosofia é algo considerado inapropriado para as crianças e para os jovens e que não é fundamental para a sua educação.

Apesar das controvérsias relativas à possibilidade de levar a filosofia à escola, paulatinamente, o programa de *Filosofia para Crianças* começou a receber reconhecimento nacional e internacional. Este programa educativo, como refere Lipman em entrevista dada a Félix Móryón,

Começou por receber um pouco de reconhecimento nacional em 1976 quando iniciamos a organização de seminários para os professores, que se desenvolveu sem cessar desde então. O reconhecimento internacional produziu-se por volta de 1980 com a primeira conferência internacional e em 1986 teve-se a primeira conferência deste tipo fora dos Estados Unidos, na Dinamarca. Depois desse momento, Ann Sharp e eu visitámos muitos países para estabelecer centros de apoio ao projeto FpC e ela continua fazendo esse trabalho.⁶⁷

2.4 O valor e o sentido do programa educativo de *Filosofia para Crianças*

Para além de ser possível, e também necessário – face ao objetivo de promover o desenvolvimento do pensamento reflexivo das pessoas –, estabelecer uma relação entre infância, filosofia e educação, será também fundamental definir qual é o valor educativo propriamente dito da filosofia. Afinal, para quê uma educação filosófica? Qual o sentido de promover o desenvolvimento das habilidades cognitivas das crianças e jovens? Porque é que aprender a pensar filosoficamente é importante? Não basta anunciar a vocação da filosofia para promover o desenvolvimento do

⁶⁶ LIPMAN, Matthew. *A Filosofia vai à Escola*. p. 31.

⁶⁷ LIPMAN, Matthew; MÓRYÓN, Félix. “Matthew Lipman: una biografía intelectual”. *Haser, Revista Internacional de Filosofía Aplicada*. 2. 2011. pp. 195.

pensamento reflexivo, é também crucial definir o valor e o sentido da educação filosófica na infância. Para quê pensar reflexivamente sobre o próprio pensamento, sobre a vida e sobre o mundo?

Inicialmente centrado na melhoria da capacidade de pensar logicamente, o programa de Lipman e Sharp apresentou-se, porém, como sendo mais do que um programa de enriquecimento cognitivo ou de desenvolvimento do pensamento crítico. Félix Moriyón considera que o programa de *Filosofia para Crianças* é algo mais amplo e profundo, apresentando pelo menos cinco características: 1) as constantes referências aos temas clássicos da tradição filosófica; 2) a estratégia básica para que as crianças e jovens desenvolvam o seu raciocínio formal e informal é a metacognição, isto é, está presente um apelo constante para que se pense sobre o próprio pensamento; 3) exige uma aplicação a longo prazo, durante todo o percurso do ensino obrigatório; 4) os processos argumentativos e a educação moral, que se afasta quer do doutrinamento, quer do relativismo, bem como a estética e a criatividade e a procura pelo sentido da vida, são dimensões que, de algum modo, atravessam todos os manuais; 5) a componente social e política que fundamenta o próprio programa – o objetivo último de levar à prática este programa educativo seria contribuir para a formação de futuros cidadãos de uma sociedade democrática⁶⁸.

Ann Sharp, em palestra nas jornadas “A Filosofia na Educação das Crianças”, realizada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em 1997, afirmava o seguinte, a propósito do valor educativo da filosofia,

Se me perguntassem porque eu me envolvi na ideia de que as crianças façam filosofia, diria que é porque me sinto ofendida com a ideia de que tratamos as crianças como se fossem depósitos e as mutilamos até que sejam maiores de idade. Elas fazem dezoito anos e continuam utilizando palavras como amor e amizade, sem saber de que estão falando. Neste sentido, uma das maneiras de perceber a filosofia é como um processo educacional de libertação da criança. Trata-se de libertar as crianças para que possam pensar por elas mesmas acerca do significado dessas palavras. Não é justo que não se permita às crianças saber que existem muitas maneiras de pensar acerca dessas palavras.⁶⁹

Segundo a filósofa norte-americana, a educação filosófica na infância, na medida em promove o pensamento reflexivo, será o veículo que permitirá à criança pensar por si mesma e, por conseguinte, libertar-se das crenças e conhecimentos que foram pensados por outros e, de algum modo, aceites de forma acrítica ou irreflexiva pelas crianças e jovens. O pensamento crítico, tal como definido por Lipman, constitui precisamente a defesa do pensamento contra a aceitação acrítica e irrefletida de ideias, crenças e conhecimentos. Como refere Lipman,

O pensamento crítico ajuda-nos simplesmente a evitar pensar acriticamente e a agir irrefletidamente. [...] eu diria que o papel do pensamento crítico é defensivo: protege-nos de sermos coagidos ou de sofreremos uma lavagem cerebral e de acreditarmos naquilo em que os outros querem que acreditemos sem que tenhamos a oportunidade de investigar por nós próprios.⁷⁰

⁶⁸ Cf. Félix García Moriyón. *Hacer, Revista Internacional de Filosofía Aplicada*. 2 (2011). pp. 26 e seguintes

⁶⁹ SHARP, Ann Margaret. “Prólogo” In KOHAN, Walter e WUENSCH, Ana (Org.). *Filosofia para Crianças. A Tentativa Pioneira de Matthew Lipman*. Editora Vozes. Petrópolis, RJ. 1999. p. 17.

⁷⁰ LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 47. «Critical thinking simply helps us avoid thinking uncritically and acting unreflectively. [...] I would say that the role of critical thinking is defensive: to protect us from being coerced or brainwashed into believing what others want us to believe without our having an opportunity to inquire for ourselves.»

A dimensão crítica do pensamento reflexivo, que a prática de filosofia desenvolve, possibilitaria, portanto, de acordo com a visão de Sharp, a libertação e, por conseguinte, a autonomia dos indivíduos. Mas, de acordo com Sharp, ocupando-se a filosofia não só de como as coisas são, mas também de como as coisas *devem* ser, a prática de filosofia é também uma procura por colocar sugestões de como as coisas podem ser melhoradas, hipóteses de como as coisas poderão ser, ter sido ou vir a ser, e, neste sentido, a sua prática contribui para promover o desenvolvimento da dimensão criativa do pensamento reflexivo. «Para isso, é necessário sabedoria e bom julgamento; precisa-se saber pensar e saber pensar bem [...]», refere Sharp, «Para isso, a imaginação é necessária. É preciso aprender a criar e a inventar novos sentidos e significados.»⁷¹. Assim a prática da filosofia ajudaria as crianças e os jovens criar novos sentidos e significados para as suas vidas e para o mundo que as rodeia. Por outro lado, na medida em que é também uma procura por explorar o que a sociedade deveria ser e como nos deveríamos relacionar nessa sociedade, a prática de filosofia promove o desenvolvimento da dimensão cuidosa do pensamento reflexivo, contribuindo para a construção de um pensamento mais ético, atencioso e desinteressado, ajudando crianças e jovens a construírem relações sociais mais éticas e harmoniosas.

Por outro lado, a componente social e política identificada por Félix Móryón determina de forma fundamental o sentido de levar a filosofia à escola. As leituras que Lipman fez desde a sua juventude das obras de John Dewey (1859-1952), filósofo pragmatista norte-americano, contribuíram de modo decisivo para fundamentar o seu crescente interesse pela ideia de relacionar filosofia, infância e educação. O pragmatismo é um género de pensamento filosófico que parte do pressuposto de que o significado ou o sentido de uma ideia se encontra nas consequências práticas que essa mesma ideia origina, tendo sido criado no final do século XIX pelo filósofo Charles Sanders Peirce, então professor do próprio John Dewey. A relação intrínseca entre pensamento e ação, ou a articulação entre teoria e prática, constitui, assim, o princípio fundamental desta corrente filosófica.

Quer a definição, quer e articulação das noções de democracia, educação e filosofia, concebidas por John Dewey, vieram a exercer uma forte influência sobre a fundamentação do programa educativo de *Filosofia para Crianças*.

Para Dewey, a democracia define-se como uma forma de vida associada, caracterizada pela participação dos membros e grupos sociais na determinação dos valores e fins da sociedade, bem como no contínuo aperfeiçoamento das práticas e modos de vida social. Esta experiência participativa dos membros e grupos sociais caracteriza-se pela constante partilha e articulação de diferentes interesses, assim como na livre circulação de experiências e ideias⁷².

Por outro lado, a especificidade da filosofia consiste, de acordo com Dewey, em problematizar e compreender o mundo e a vida, procurando, para o efeito, unificar e harmonizar as suas diversas e diferentes partes num todo, superando, por conseguinte, os sistemas dualistas que têm dominado o

⁷¹ Sharp, Ann Margaret. "Prólogo" in KOHAN, Walter e KOHAN, Walter e WUENSCH, Ana (Org.). *Filosofia para Crianças. A Tentativa Pioneira de Matthew Lipman*. pp. 18 e 19.

⁷² Cf. DEWEY, John. *Democracy and Education – An Introduction to the Philosophy of Education*. Aakar Books. Delhi, 2004. pp. 83, 93 e ss.

pensamento filosófico ocidental. Por visar a totalidade face à pluralidade de eventos que ocorrem, a filosofia tem como tarefa fundamental a recuperação da unidade da experiência, isto é, a incessante reconstrução e ressignificação da experiência, a contínua contextualização do que está desconectado ou desfragmentado. Neste sentido, e dentro do âmbito social e político, o pensamento filosófico surgirá como a consciência e a formulação dos conflitos de interesses que atravessam a sociedade, constituindo-se como a sugestão de métodos de reajustamento e equilíbrio de interesses e perspectivas. Na filosofia há, como refere Dewey, «(...) uma disposição para penetrar níveis mais profundos de significado – para ir abaixo da superfície e descobrir as conexões de qualquer evento ou objeto, e para continuar assim.»⁷³.

Por estar intrinsecamente articulada com os problemas e desafios da vida social, a filosofia deve orientar as próprias práticas educativas e exercer influência sobre o sentido da educação. De acordo com Dewey, «Se estamos dispostos a conceber a educação como processo de formação de disposições fundamentais, intelectuais e emocionais, perante a natureza e os outros homens, a filosofia pode até ser definida como a *teoria geral da educação*.»⁷⁴. Visto que a filosofia é a formulação dos problemas que preocupam a educação, bem como de possíveis métodos para solucionar esses mesmos problemas, a educação será, por conseguinte, a concretização da filosofia, isto é, uma procura por colocar em prática as soluções apresentadas pela filosofia.

Dada a função fundamentalmente social que exerce, a educação tem como finalidade a socialização, sendo que os seus procedimentos específicos variam de acordo com o contexto social e político em que se insere. No caso das sociedades democráticas a educação terá como função, segundo Dewey, promover o interesse dos alunos pelas relações sociais, bem como introduzir disposições mentais e emocionais que propiciem hábitos intelectuais de questionamento e investigação, que assegurem, enfim, que os alunos se venham a tornar nos cidadãos participativos e reflexivos que o aperfeiçoamento da vida em sociedade exige⁷⁵.

Em *Thinking in Education*, Lipman apresenta-nos a sua leitura de Dewey, a propósito do valor educativo dos hábitos de investigação e questionamento para o aperfeiçoamento das sociedades democráticas:

A nossa sociedade não poderá estar completamente civilizada e as nossas escolas não poderão ser totalmente satisfatórias, pensava Dewey, até que os estudantes sejam convertidos em investigadores e, desse modo, estejam preparados para serem participantes numa sociedade igualmente comprometida com a investigação como método principal para lidar com os seus próprios problemas.⁷⁶

⁷³ DEWEY, John. *Democracy and Education – An Introduction to the Philosophy of Education*. p. 351. «(...) disposition to penetrate to deeper levels of meaning – to go below the surface and find out the connections of any event or object, and to keep at it.»

⁷⁴ DEWEY, John. *Democracy and Education – An Introduction to the Philosophy of Education*. p. 356. «If we are willing to conceive education as the process of forming fundamental disposition, intellectual and emotional, toward nature and fellow men, philosophy may even be defined as the *general theory of education*.»

⁷⁵ Cf. DEWEY, John. *Democracy and Education – An Introduction to the Philosophy of Education*. p.108.

⁷⁶ LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 34. «Our society could not be fully civilized and our schools could not be fully satisfactory, Dewey thought, until students were converted to inquiry and thereby prepared to be participants in a society likewise committed to inquiry as the sovereign method of dealing with its problems.»

Para Dewey, as habilidades cognitivas de investigação e de questionamento são, portanto, fundamentais e preparatórias para o envolvimento e a participação, de forma refletida, nos desafios e problemas sociais. A educação, à luz da noção deweyana de filosofia que se define como a procura da unidade para lá da pluralidade, consiste em promover o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos alunos, isto é, aquele pensamento que precisamente produz conexões e continuidades entre os diversos momentos que integram a experiência, nomeadamente a fase ativa que corresponde à ação e a fase passiva que corresponde às consequências da ação. A educação possibilita, por conseguinte, a contínua reorganização e reconstrução da experiência dos alunos, sendo que tal ressignificação contribui para a transformação e enriquecimento da experiência dos mesmos. A reflexão entre as ações e as consequências das ações, desenvolverá, ainda, a habilidade dos alunos para conduzirem de modo reflexivo as suas próprias experiências de vida.

Para o filósofo pragmatista, o modelo orientador do processo educativo é o método da investigação científica. O desenvolvimento do pensamento reflexivo deverá sempre partir de uma situação empírica, incompleta ou problemática, que provoque a curiosidade e a vontade de investigação dos alunos. A procura por soluções, consequências, causas ou clarificação do problema inicial, parte sempre desta dúvida ou incerteza inicial. A investigação dos alunos terá como propósito a projeção, teste ou aplicação de uma conclusão provisória ou hipotética. Para Dewey, para que se dê o desenvolvimento do pensamento reflexivo é necessário que os problemas que são investigados sejam do interesse dos próprios alunos, porque, como escreve o filósofo, «Apenas lutando com as condições dos problemas em primeira mão, procurando e encontrando, a sua própria saída, se pode pensar.»⁷⁷.

Com Dewey, o pensamento reflexivo não está fechado sobre si mesmo, mas abre-se para uma dimensão pragmática, tendo implicações de ordem prática. A articulação entre as diversas fases da experiência possibilita, nos alunos, a emergência de um sentido de responsabilidade, no sentido em que permite ver para lá do momento presente, isto é, permite ver e prever as consequências, ou possíveis consequências, que um dado momento presente evoca. Paralelamente, é a socialização dos alunos que está a ser promovida, é a sua preparação para uma participação refletida e responsável no aperfeiçoamento dos modos de vida social que está a ser fundamentalmente trabalhada. Se aprender consiste, assim, em refletir sobre a própria experiência, transformando-a, ressignificando-a, então, resulta desta noção que a experiência, na medida em que o seu significado é produzido pela reflexão, será mais propriamente uma experiência reflexiva⁷⁸.

Tal como Dewey, Lipman considera o modelo democrático o ideal regulador do processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento da sociedade, sendo que um tal processo será em si mesmo um percurso sem termo, suscetível de ser continuamente repensado e transformado. Por sua vez, o aperfeiçoamento da estrutura social requer, da parte dos cidadãos, uma participação reflexiva nos desafios que atravessam a esfera social, ou seja, requer dos membros e grupos sociais um pensamento

⁷⁷ DEWEY, John. *Democracy and Education – Na introduction to the Philosophy of Education*. p. 173. «Only by wrestling with the conditions of the problems at first hand, seeking and finding, his own way out, does he think.»

⁷⁸ Cf. DEWEY, John. pp.157 e seg..

reflexivo desenvolvido⁷⁹. Ainda na esteira de Dewey, Lipman considera que a educação terá uma função essencialmente social, ou seja, a educação terá como finalidade contribuir para o aperfeiçoamento da sociedade democrática e cumprirá a sua função na medida em que afirme práticas educativas que promovam o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos alunos, condição fundamental para a participação fundamentada e refletida no aperfeiçoamento dos modos de vida social.

Ainda tal como Dewey, Lipman afirma que apenas um modelo educativo baseado em práticas de investigação poderá propiciar o desenvolvimento do pensamento reflexivo, bem como propiciar o interesse dos alunos, dado o mistério que os problemas sob investigação evocam. Porém, diferentemente de Dewey, Lipman considera que o modelo orientador destas práticas de investigação deve ser o método de investigação filosófica, embora, tal como referido pelo próprio Lipman, não seja absolutamente claro, a partir dos textos deweyanos, se o desenvolvimento do pensamento reflexivo deverá ser conforme o método da investigação científica ou conforme o método de investigação filosófica.

Assim, se o bom pensar é para se tornar o primeiro objetivo da sala de aula, é para ser conforme às linhas de investigação científica ou às linhas de investigação filosófica? Esta é uma questão da qual Dewey nunca se ocupa. O seu amor pela filosofia é absolutamente inquestionável, mas ele raramente se refere ao problema do que ela é, exceto em ocasionais esboços ou observações casuais de que é “teoria geral da educação”. Consequentemente, alguns daqueles que foram inspirados pela visão de Dewey argumentaram que a filosofia nas escolas é a raiz da melhoria do pensamento dos estudantes. Mas muitos, incluindo um bom número daqueles que também se consideram deweyanos, rejeitaram essa aproximação e adotaram outras raízes de implementação.⁸⁰

Em todo o caso, tal como Dewey, Lipman defende que a educação deverá estar centrada na investigação de problemas e não na mera reprodução de soluções previamente pensadas por outros e, diferentemente de Dewey, defende de forma clara que, sendo a filosofia a disciplina especialmente vocacionada para desenvolver as habilidades cognitivas dos alunos, apenas práticas educativas baseadas no método de investigação filosófica poderão efetivamente promover o pensamento reflexivo.

O programa de *Filosofia para Crianças* tem como fundamento a reconciliação proposta por Dewey entre educação, filosofia e sociedade, bem como a dimensão prática que emerge da articulação entre estas três esferas. Como visto, para Dewey, a filosofia, na medida em que se aproxima dos problemas, questões e desafios que atravessam a sociedade democrática, aproxima-se também da educação, projetando aí um ideal regulador, bem como os métodos que possibilitam uma aproximação a esse mesmo ideal. E, nesse sentido, a educação, conduzida pelas leituras do mundo e da vida que a filosofia possibilita, aproxima-se da própria sociedade, das suas questões, problemas e desafios. Dewey esforça-se, com efeito, por unificar a fragmentação entre estas três esferas, por dar um sentido à

⁷⁹ Cf. LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. pp. 203 e 204.

⁸⁰ LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 36. «Therefore, if good thinking is to become a prime objective of the classroom, is it to be along the lines of scientific inquiry or philosophical inquiry? This is a question Dewey never takes up. His love towards philosophy is utterly beyond question, but he seldom addresses himself to the problem of what it is, aside from an occasional essay or the throwaway remark that it is “the general theory of education”. Consequently, some of those who have been inspired by Dewey’s vision have argued that philosophy in the schools is the route to improvement of students thinking. But many, including a good number of those who also consider themselves Deweyans, have rejected that approach and have adopted other routes of implementation.»

filosofia, à educação, mas também à sociedade. Desta tríplice articulação é a própria sociedade que é educada, aperfeiçoada, transformada, sempre a partir de uma perspectiva filosófica e integradora. A educação, enquanto veículo que permite colocar em prática a visão do mundo e os métodos da filosofia, está, assim, ao serviço da própria sociedade.

Retomando as questões que dão início à presente secção, para quê o ensino de filosofia? Para quê promover o desenvolvimento do pensamento reflexivo das crianças e jovens?

Para Lipman, que tal como Dewey concebe a filosofia e a educação como esferas articuladas que estão ao serviço da vida social, o pensamento reflexivo, promovido pelas práticas educativas baseadas no método de investigação filosófica, tem valor e sentido na medida em que está ao serviço do aperfeiçoamento da sociedade democrática. O valor e o sentido da educação filosófica na infância definem-se, portanto, a partir do contributo que a articulação entre estes três mundos – filosofia, educação e infância – pode dar à sociedade, ao mundo e à vida. Lipman parece, porém, ir um pouco mais além no processo de reunificação entre filosofia, educação e sociedade, proposto por Dewey, afirmando a necessidade de inserção da disciplina específica de filosofia no currículo escolar. Para Lipman, como visto anteriormente, a filosofia será a disciplina especificamente vocacionada para promover o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos alunos e, portanto, apenas através de práticas de investigação filosófica poderão os alunos preparar-se para serem os futuros cidadãos que a sociedade democrática requer.

Simultaneamente, o programa educativo de *Filosofia para Crianças* apresenta-se como o modelo educativo específico que possibilita a superação da irracionalidade no mundo, objetivo último da educação. Mas, para quê a racionalidade? Ann Sharp, no seu artigo de 1987, “What is a community of Inquiry”, coloca a mesma questão, propondo também uma possível perspectiva.

Neste ponto um professor ou uma criança poderá perguntar, “Para quê ser racional? É tudo tão complicado. Porque não fazer apenas aquilo que te é dito, aceitar o que a maior parte das pessoas pensam, e deixar as coisas assim. Seria tão mais simples.” A resposta mais direta que eu posso pensar em dar a esta pessoa é que o método racional – o método de investigação – é o único que ajudará os seres humanos a tornarem-se pessoas completas, capazes de uma ações autónomas, criatividade e auto-conhecimento. É o único método que eu conheço que ajudará a conceber meios para alcançar fins que se pensa serem significativos e valiosos. É o único método que permitirá fazer previsões e viver uma vida auto-realizável e moralmente satisfatória. De forma circular a vida satisfatória implica viver a vida do próprio método que pressupõe racionalidade. (Omitiria esta última observação se estivesse a falar com uma criança).⁸¹

De acordo com Sharp, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, promovido pelas práticas de investigação filosófica, possibilita a libertação e autonomia das crianças, no sentido em que possibilita que estas pensem por si mesmas, de forma crítica, criativa e cuidativa, sobre as suas

⁸¹ SHARP, Ann. “What is a community of Inquiry?”. p. 42. «At this point a teacher or a child may ask, “Why be rational? It’s all so complicated. Why not just do what you’re told, accept what most people think, and leave it at that. It would be so much easier.” The most direct answer I can think of giving this person is that the rational method – the method of inquiry – is the only one that will help one devise means to attain ends that one thinks are meaningful and worthwhile. It’s the only method that will enable one to make predictions and to live a self-fulfilling, morally satisfying life. In a circular way the satisfying life involves living the life of the method itself which presupposes rationality. (I might omit this last remark if I were talking to a child.).

experiências, a vida e o mundo que as rodeia, bem como, ajuda as pessoas a terem vidas mais plenas, realizadas e moralmente satisfatórias, apresentando-se, por conseguinte, como a condição fundamental para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da sociedade democrática.

2.5 Fundamentos metodológicos do programa de *Filosofia para Crianças*

O programa educativo de *Filosofia para Crianças* parte da perspectiva de que aprender filosofia consiste mais propriamente em *fazer* filosofia do que, como tradicionalmente é concebido, em estudar a história dos sistemas de filosofia, isto é, em adquirir um determinado conjunto de conhecimentos. O paradigma de *fazer filosofia*, praticar filosofia, ou filosofar, surge com Sócrates [470-399], filósofo da Grécia Antiga, que concebe a filosofia como um modo de vida, uma investigação compartilhada, um examinar-se a si mesmo e aos outros que está acessível a qualquer um que a tal se queira dedicar, isto é, não será necessário ser-se propriamente um filósofo para investigar filosoficamente.

Para Lipman, o método para realmente se compreender alguma coisa é o de representá-lo de algum modo, ou seja, «Só se pode compreender o que é ser um contador de histórias», escreve Lipman, «tornando-se um contador de histórias, um pintor, apenas tornando-se um pintor, um dançarino ou um operário ou um escravo, apenas tornando-se um dançarino ou um operário ou um escravo.»⁸². Do mesmo modo, de acordo com a perspectiva lipmaniana, as crianças e jovens só poderão realmente compreender o que é a filosofia, praticando filosofia. No mesmo sentido, Sharp, no artigo “What is a community of inquiry?”, sublinha esta perspectiva pragmatista, referindo que «Os hábitos intelectuais não são ensinados através de palestras, mas criando condições que permitam às crianças ganhar prática em agir criticamente, sensatamente, imaginativamente [...]»⁸³.

Assim sendo, a reunião entre filosofia, educação e infância implica, como referido em secções anteriores, uma substituição do paradigma tradicional de ensino, baseado na ideia de que ensinar significa transmitir conhecimentos inequívocos e absolutos e que aprender significa armazenar esses mesmos conhecimentos, por um paradigma educacional reflexivo que tenha como objetivo o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos alunos. Para Lipman, a ideia de que ensinar *sobre* pensamento crítico é o mesmo que ensinar *para* o pensamento crítico é um mal-entendido. Como refere o autor, «[...] não seremos capazes de fazer com que os alunos se envolvam em um pensamento melhor a menos que os ensinemos a empregar critérios e padrões por meio dos quais eles possam avaliar o seu pensamento por si mesmos. Eu não vejo isso acontecer através do ensino *sobre* o pensamento crítico como agora é entendido e praticado.»⁸⁴.

⁸² LIPMAN, Matthew. *A Filosofia vai à Escola*. p. 35.

⁸³ SHARP, Ann. “What is a community of Inquiry?”. p. 44. «Intellectual habits are not taught by lecturing, but by creating conditions that enable children to gain practice in acting critically, fair-mindedly, reasonably, imaginatively [...]».

⁸⁴ LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p.75. «[...]we will not be able to get students to engage in better thinking unless we teach them to employ criteria and standards by means of which they can assess their thinking for themselves. I do not see this coming about through teaching *about* critical thinking as it is now understood and practiced.».

Se a filosofia é a disciplina especificamente vocacionada para promover o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos alunos, e se para verdadeiramente compreender a filosofia é necessário praticar filosofia, então, apenas práticas educativas baseadas na investigação filosófica poderão concretizar o grande objetivo educativo de desenvolver o pensamento reflexivo dos alunos.

A noção de “comunidade de investigação filosófica”, concebida por Lipman e Sharp, tem uma função central no âmbito do programa educativo de *Filosofia para Crianças* no sentido em que se apresenta como a metodologia propriamente dita que visa estruturar as práticas de investigação filosófica em sala de aula.

Inspirado na tradição pragmatista, o conceito de “comunidade de investigação filosófica” é atravessado por uma dimensão essencialmente social. Com efeito, as práticas de investigação filosófica têm como estrutura fundamental o diálogo colaborativo entre, tal como denomina Lipman, os “membros da comunidade de investigação filosófica”, moderado pelo professor de filosofia para crianças, desenvolvendo-se, por conseguinte, a partir do encontro de diversos e diferentes pensamentos, bem como a partir da procura por articular e repensar em conjunto as diferentes perspetivas, ideias, interesses, questões e experiências colocadas pelos alunos no decurso do diálogo.

De acordo com Sharp, a educação filosófica na infância constituiria uma espécie de ponte entre o antigo e o novo, isto é, a educação não se destina apenas à apropriação da cultura, mas a uma investigação, ou reflexão, sobre a própria cultura, que se traduz na procura imaginativa por novos significados da cultura. Assim, na esteira de Dewey, «A educação», de acordo com as próprias palavras da filósofa norte americana, «[...] é um processo de crescimento relativo à capacidade de cada um reconstruir a sua própria experiência, de forma a que cada um possa viver uma vida mais plena, feliz e qualitativamente mais rica.»⁸⁵. Ann Sharp, no artigo “What is a community of Inquiry?”, aborda da seguinte forma esta dimensão simultaneamente social e prática da “comunidade de investigação filosófica”:

Se os nossos mundos são muito mais construídos do que descobertos (e eu penso que são), segue-se então que, para a criança, o vir a saber é muito mais um processo de reconstrução do que relatar o que está aí. O que isto implica é que existe um mundo “lá fora” a ser descoberto, porém que as pessoas trazem para o processo desta descoberta uma série de pressupostos, categorias, ideias, perspetivas, com as quais elas pintam aquilo que descobrem. [...] a educação deveria permitir às crianças não apenas reportar factos inertes que outros descobriram sobre a natureza, mas a obter as ferramentas que elas precisam para se apropriarem da sua própria cultura, de tal modo que elas consigam usar esta cultura para reformar e refazer o seu próprio mundo em cooperação com os seus colegas de co-investigação. Isto não é um processo solitário. Tem que ser feito em diálogo.⁸⁶

⁸⁵ CF. SHARP, Ann. “What is a community of Inquiry?”. p. 43. «Education is a processo f growth in the ability to reconstruct one’s own experience, so that one can live a fuller, happier, qualitatively richer life.»

⁸⁶ SHARP, Ann. “What is a community of inquiry?”. p.41. «If our worlds are much made as found (and I think they are), it folloes then that coming to know for the child is as much a processo f remaking as reporting on what is there. What this implies is that there is a world “out there” to be discovered, but that persons bring to this discovery process a host of assumptions, categories, ideas, perspectives, which themselves colour what they discover. [...] education should enable children not only to report inert facts that others have discovered about nature, but to gain the tools that they need to appropriate their own culture in such a way that they can use this culture to reshape and remake their own world in cooperation with their fellow co-inquirers. This is not a solitary process. It must be done in dialogue.»

Desta forma, a noção “pensar por si mesmo”, ou, pensar de forma autónoma, de acordo com a metodologia subjacente ao programa educativo de *Filosofia para Crianças*, não consiste em pensar de forma individual, ou pensar independentemente dos outros, mas, antes, consiste em pensar a partir de uma dimensão intrinsecamente social. Aprender significa, neste contexto, participar ativamente na reconstrução do conhecimento, não de uma forma isolada, mas de uma forma colaborativa. Ann Sharp, ainda no artigo de 1987, concebe uma distinção entre cooperação e colaboração, referindo que nas comunidades de investigação filosófica os alunos transitam de um modelo cooperativo de educação, no qual a obediência às regras de investigação tem em vista o sucesso pessoal, para um modelo colaborativo. «Quando eles [os alunos] verdadeiramente colaboram», escreve Sharp, «é uma questão de *nós*, não apenas um sucesso pessoal. É uma questão das nossas ideias, das nossas conquistas e do nosso progresso.»⁸⁷.

O pensamento reflexivo dos alunos desenvolver-se-á, portanto, no seio desta prática metodológica: investigativa, dialógica e colaborativa. A aprendizagem, que resulta deste modelo de investigação, não se traduz numa receção passiva de conhecimentos, mas implica a participação ativa dos alunos no processo de reconstrução dos conhecimentos.

Como se desenvolve e estrutura a metodologia do diálogo de investigação filosófica? Ou seja, como se organiza a reflexão construída pelos membros da comunidade de investigação filosófica? E, em que consiste, especificamente, a moderação exercida pelo professor de filosofia para crianças?

Segundo o professor de Fundamentos Educacionais na Universidade de Montclair, David Kennedy, como visto, Lipman e Sharp reconstruíram a filosofia como uma atividade dialógica, feita em comunidade. Nas próprias palavras de Kennedy,

Assim concebida, a comunidade de investigação filosófica é uma recapitulação da prática socrática com a grande e determinante diferença: em CIF, o fator que controla a direção do argumento, e a fonte do movimento autocorretivo, não é mais o membro poderoso e dominante do grupo, mas o processo sistemático e dialético do próprio grupo. Em CIF, o processo desconstrutivo/reconstrutivo que Sócrates toma solitariamente sobre si mesmo é distribuído por todos os membros [...].⁸⁸

Posto isto, qual a forma de organização inerente às práticas de investigação filosóficas desenvolvidas nas comunidades de investigação filosófica?

A primeira fase de constituição de uma comunidade de investigação filosófica consiste em oferecer às crianças ou jovens uma novela filosófica que represente, de forma romanceada e simples, a reconstrução de uma ideia, questão ou problema da história da filosofia ocidental. Contudo, embora esta narrativa inicial seja dada como estímulo ou provocação inicial para a prática de investigação

⁸⁷ SHARP, Ann. “What is a community of inquiry?”. p.43. «When they truly collaborate, it’s a matter of we, not just personal success. It’s a matter of our ideas, our achievements and our progress.».

⁸⁸⁸ KENNEDY, David. “The philosopher as a teacher. The role of a facilitator in a community of philosophical inquiry”. in *Metaphilosophy*. 35 (5). 2004. p. 746. «So conceived, community of philosophical inquiry is a recapitulation of Socratic practice with a major and determinative difference: in CPI, the controlling factor in the direction of the argument, and the source of its self-correcting movement, is no longer one powerful, dominant member of the group but the systemic, dialectical process of the group itself. In CPI, the deconstructive/reconstructive process that Socrates takes solely upon himself is distributed among all members [...].».

filosófica, Lipman, na esteira do pensamento deweyano, considera fundamental que a investigação filosófica em sala de aula tenha por base ideias, questões ou conhecimentos que sejam reconhecidos pelas crianças – os membros da comunidade de investigação filosófica – como ambíguos, problemáticos ou misteriosos e que, por conseguinte, captem o interesse e curiosidade das mesmas. «[...] existem alturas», escreve Lipman, «em que a investigação começa porque aquilo que foi encontrado – alguma aberração, alguma discrepância, algo que desafia ser dado por garantido – capta o nosso interesse e apela à nossa reflexão e investigação.»⁸⁹. O interesse dos alunos perante uma determinada dúvida ou incerteza é a disposição fundamental a partir da qual se gera e desenvolve a investigação filosófica.

No paradigma educativo tradicional «Nós negligenciamos o processo e fixamo-nos sobre o produto», contudo, como refere Lipman, «Quando os problemas não são explorados em primeira mão, não é gerado nenhum interesse ou motivação, e aquilo que continuamos a chamar de educação é uma charada e zombaria. Dewey não tinha dúvidas de que aquilo que deveria estar a acontecer nas salas de aula é o pensamento – e pensamento independente, imaginativo e criativo.»⁹⁰.

Esta dúvida inicial, relativa a um tema, problema ou questão dados previamente, manifesta-se principalmente sob a forma de pergunta. Com efeito, a pergunta estabelece a própria incerteza, constitui o reconhecimento de uma dificuldade ou problema subjacente a uma determinada situação, apresentando-se, portanto, como um convite à reflexão e investigação. Como esclarece Lipman, a pergunta

Abre a porta ao diálogo, ao autocriticismo, e à autocorreção. Cada pergunta tem o potencial global de colocar uma porção do mundo em questão e isto ajuda a abrir caminho para o falibilismo, a prática de assumir a própria incorreção para descobrir erros que não nos tínhamos apercebido de ter feito. Questionar é institucionalizar e legitimizar a dúvida e convidar à avaliação crítica. Sugere abertamente novas opções e alternativas originais em contraste com as dicotomias obsoletas das respostas verdadeiro/falso.⁹¹

A pergunta é a manifestação da falibilidade e da problematicidade inerente aos conhecimentos e às ideias, bem como a condição de possibilidade para se pensar diferentemente acerca do mundo, pressupondo ainda o reconhecimento das incorreções do pensamento e sua abertura à possibilidade de autocorreção, ou seja, um modo de pensar que procura corrigir-se a si mesmo. Enquanto abertura da primeira fase da constituição de uma comunidade de investigação filosófica, a pergunta coloca-se, também, como a expressão dos interesses e dúvidas dos próprios alunos. Com efeito, como esclarece Lipman, «Para surgir investigação deve haver alguma suspeita de que nem tudo não esteja bem, algum

⁸⁹ LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 21. «[...] there are times when inquiry begins because what has been encountered – some aberration, some discrepancy, something that defies being taken for granted – captures our interest and demands our reflection and investigation.»

⁹⁰ LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 20 «[...] we neglect the process and fixate upon the product. When problems are not explored at first hand, no interest or motivation is engendered, and what we continue to call education is a charade and a mockery. Dewey had no doubt that what should be happening in the classroom is thinking – and independent, imaginative, resourceful thinking at that.»

⁹¹ LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 99. «It opens the door to dialogue, to self-criticism, and to self-correction. Each question has a global potential of putting a portion of the world in question, and this helps pave the way to falibilism, the practice of assuming one's incorrectness in order to discover error one did not know one had made. To question is to institutionalize and legitimize doubt and to invite critical evaluation. It hints openly of new options and fresh alternatives, in contrast to the stale dichotomy of true/false answers.»

reconhecimento de que uma determinada situação contém dificuldades preocupantes e de que é de alguma forma problemática.»⁹².

A partir do lugar da pergunta emerge a segunda fase de constituição de uma comunidade de investigação filosófica: o desenvolvimento da investigação filosófica propriamente dita que, como esclarece Lipman, se define como «[...] uma investigação autocorretiva que toma todas as considerações em conta e constrói hipóteses alternativas como caminhos através dos quais o problema pode ser resolvido.»⁹³.

Enquanto fundamentalmente colaborativo, o diálogo não consiste em realizar movimentos meramente retóricos, nem visa a persuasão ou a manipulação daqueles com quem se dialoga. O carácter colaborativo do diálogo pressupõe, antes, que os membros da comunidade de investigação filosófica estejam comprometidos, não com o sucesso pessoal relativamente a uma perspectiva ou raciocínio, mas, antes, com o cuidado perante o outro, expresso na consideração, valorização e respeito pelas ideias, experiências, questões, formas de pensar daqueles com quem se dialoga. Este cuidado, como refere Ann Sharp, «[...] permite que eles [os alunos] conversem de maneiras que eles nunca experimentaram antes. Eles podem comprometer-se na investigação sem receio da rejeição ou humilhação. Eles podem experimentar ideias que eles nunca teriam pensado expressar apenas para ver o que acontece.»⁹⁴. Este gesto de cuidado não visa, porém, apenas uma mera articulação entre as diferentes perspectivas dos membros da comunidade de investigação filosófica, nem uma mera recolha de pontos de vista ou soma de perspectivas. A dimensão cuidadora do pensamento, condição necessária que atravessa o diálogo de investigação filosófica, é, para além da consideração e respeito pelas perspectivas dos outros, um cuidado pelos princípios racionais que orientam ou regulam a própria investigação. Não se trata de uma conversa despropositada, mas de um diálogo regulado por princípios procedimentais que asseguram o seu carácter investigativo e filosófico, e pelo uso apropriado de conhecimentos relevantes para a respetiva reflexão.

O diálogo tem como propósito a produção de uma conclusão ou decisão final que se pode expressar na construção conjunta de uma ou várias hipóteses de resolução do problema sob discussão, mas também numa nova perspectiva ou reformulação do problema em si. Este sentido último do diálogo não inviabiliza, porém, outros sentidos intermédios, como a possibilidade de um diálogo cujo desfecho se defina como uma mera recolha de perspectivas e pontos de vista. A visão de que existem diferentes possibilidades para se abordar um problema ou questão, ainda que não seja o objetivo último da prática de investigação filosófica, é de facto um momento fundamental da própria investigação filosófica que deve, por conseguinte, ser trabalhado em sala de aula.

⁹² LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 94. «For there to be inquiry, there must be some doubt that all is well, some recognition that one's situation contains troubling difficulties and is somehow problematic.»

⁹³ LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 94. «That must be self-correction investigation that takes all considerations into account and constructs alternative hypothesis as ways in which the problema can be solved.»

⁹⁴ SHARP, Ann. "What is a community of inquiry?" p. 43. «[...] enables them to converse in ways they never have before. They can engage in inquiry without fear of rebuff or humiliation. They can try out ideas that they never would have thought of expressing before just to see what happens.»

Contudo, apesar da perspetiva do relativismo lembrar que aquilo que possa ser entendido por verdade por um, poderá não ser para todos⁹⁵, as comunidades de investigação filosófica não assentam na tese de que tudo é relativo, ou seja, na perspetiva de que a verdade é relativa a cada subjetividade, mas sim de que existe um método racional que nos permite progredir, intersubjetivamente, nas nossas investigações, em direção à verdade, a uma conclusão comum. Susan Gardner, professora de filosofia na Universidade Capilano em Vancouver, e também fundadora do Instituto de Filosofia para Crianças sediado na mesma universidade, refere em artigo publicado em 2015, que «Se os alunos vão aprender que vale a pena ouvir-se uns aos outros, o facilitador deve garantir que os alunos têm a dizer algo que valha a pena ser ouvido. O facto de que toda a gente tem algo para dizer que vale a pena ouvir, não significa que tudo aquilo que toda a gente tem a dizer vale a pena ser ouvido.»⁹⁶. Como sublinha Susan Gardner, se aquilo que é dito não foi minimamente pensado, então, não irá fazer sentido analisar o conteúdo disso mesmo que foi dito. O papel do professor de filosofia para crianças, enquanto moderador, passa também por aqui, garantir que vale a pena analisar o processo de pensamento subjacente ao que foi dito.

Portanto, o objetivo do diálogo de investigação filosófica, ainda de acordo com o artigo de Susan Gardner, não consiste em desnortear os alunos em direção ao relativismo, ou de se dizer tudo aquilo que se tem vontade de dizer sem pensar minimamente, mas mais propriamente consiste em construir uma reflexão de qualidade onde aquilo que é dito seja relevante e consistente com o pensamento dos outros. A comunidade de investigação filosófica, enquanto método pedagógico, tem como foco, não os alunos ou o professor moderador, mas a verdade. O progresso do diálogo é sempre em direção à verdade, e não saltar de perspetiva em perspetiva, caso contrário o diálogo não iria a lado nenhum, seria uma mera conversação, como refere Susan Gardner. A prática de investigação filosófica com crianças é uma prática produtiva, ou seja, tem um objetivo específico que consiste em procurar a verdade, ou caminhar em direção à verdade. A verdade não se apresenta como um resultado da investigação, mas como um ideal regulador do diálogo, constituindo a direção na qual o diálogo se move. Não se trata, portanto, de encontrar uma verdade absoluta e inquestionável, mas de progredir em direção à verdade. Neste sentido, o produto da investigação filosófica é o resultado ou conclusão deste progresso em direção à verdade. Esta conclusão coloca-se, não como uma verdade absoluta, mas como uma verdade provisória, no sentido em que se trata de um juízo sujeito a posterior revisão e questionamento, bem como uma verdade intersubjetiva, no sentido em que resulta de uma investigação realizada através de um diálogo colaborativo. No diálogo de investigação filosófica a verdade, como absoluto, é inalcançável. Em suma, não se trata de encerrar definitivamente o problema ou questão inicial através de uma resposta absoluta e inquestionável, mas de assumir o carácter experimental, provisório e sempre parcial da conclusão construída. «[...] a comunidade de investigação não é sem objetivo.», escreve Lipman,

⁹⁵ Cf. LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 179.

⁹⁶ GARDNER, S.T. Commentary "Inquiry is no Mere Conversation". *Journal of Philosophy in Schools*, 2 (1). 2015. pp. 71-91. «If students are going to learn that it is worthwhile listening to one another, the facilitator must ensure that what students have to say is worth hearing. The fact that everyone has something to say that is worth listening to, does not mean that everything that anyone says is worth hearing.»

«É um processo que visa produzir um produto – um tipo qualquer de declaração ou juízo, por mais parcial ou experimental que possa ser.»⁹⁷.

Face aos objetivos do diálogo de investigação, a questão que se coloca é a seguinte: como tecer um diálogo que caminhe em direção à verdade? Ou, como é que sabemos que, no processo de diálogo, nos dirigimos no sentido da verdade e não noutro sentido qualquer?

Em primeiro lugar e mais uma vez, o diálogo de investigação filosófica não nos ajuda a alcançar respostas certas, mas ajuda-nos a construir melhores respostas e a detetar, ou deliberar, quais respostas são melhores do que outras. A imparcialidade, universalidade e objetividade, enquanto características que definem a noção de verdade pressuposta no programa educativo de *Filosofia para Crianças*, constituem a referência que nos permite discernir se, durante o processo do diálogo de investigação, estamos no caminho certo, ou seja, se estamos a caminho, se caminhamos em direção à verdade.

Em suma, procurar a verdade significa procurar aproximar-se, mesmo que de forma imperfeita, de um pensamento imparcial, objetivo e universal. Como escreve Sharp, no seu artigo de 1987,

Contudo, esta educação é uma educação em princípios procedimentais (em contraste com princípios substanciais) que pode ajudar os mais jovens a moverem-se em direção à objetividade, em direção a uma visão partilhada e imparcial do mundo que foi submetida a uma investigação pública. Quando uso o termo “objetividade”, refiro-me a uma verdade intersubjetiva alcançada pelos seres humanos através da investigação, experimentação, consideração de evidências e diálogo.⁹⁸

A tarefa do professor consiste, assim, em conduzir o pensamento dos alunos em direção a uma verdade intersubjetiva, imparcial, objetiva e universal, ajustando o pensar dos alunos ao que deve ser o pensar. Por outro lado, a construção de um pensamento que vise a imparcialidade, a objetividade e a universalidade, implica necessariamente um gesto de cuidado pelas regras procedimentais do diálogo. Com efeito, são os princípios racionais de natureza lógica, associados à criatividade e cuidado do pensamento, que estruturam a reflexão e conduzem a própria argumentação, bem como o seu desfecho. «Quando a sala de aula é convertida numa comunidade de investigação», escreve Lipman, «os movimentos que são feitos para seguir o argumento onde ele leva são movimentos lógicos [...]»⁹⁹. Quer dizer, nem o professor nem os alunos sabem de antemão qual o caminho que a investigação tomará, ou o resultado a que chegará. «[...] podemos engajar a criança no diálogo, sem que nenhuma das partes saiba exatamente como a investigação vai sair, mas dispostos a acompanhar a investigação onde quer que ela leve.»¹⁰⁰.

⁹⁷ LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 83. «[...] the community of inquiry is not aimless. It is a process that aims at producing a product – at some kind of settlement or judgment, however partial and tentative this may be.»

⁹⁸ SHARP, Ann. “What is a community of inquiry”. pp. 39 e 40. «However, this education is an education in procedural principles (as contrasted with substantive principles) that can help young people move towards objectivity, towards an impartial and shared view of the world that has been subjected to public inquiry. When I use the term “objectivity”, I mean an inter-subjective truth arrived at by human beings through inquiry, experimentation, consideration of evidence and dialogue.»

⁹⁹ LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 92. «When the classroom has been converted into a community of inquiry, the moves that are made to follow the argument where it leads are logical moves [...]».

¹⁰⁰ LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 110 e 111. «[...] we can engage the child in dialogue, with neither party knowing quite how the inquiry will come out but willing to follow the investigation wherever it leads.»

De acordo com a visão de Gardner, no processo de diálogo de investigação é necessária uma intervenção externa do professor, ou facilitador, visto que simplesmente deixar fluir a discussão não irá criar por si uma comunidade de investigação filosófica. A noção de que um professor de filosofia para crianças, ou seja, um moderador do diálogo de investigação filosófica, terá que deixar cair a tradicional definição de professor como uma autoridade que detém o conhecimento, não significa deixar seguir o curso do diálogo sem qualquer intervenção. O professor tem como função dirigir o diálogo, conduzindo o pensamento dos alunos em direção à verdade. Segundo Gardner, um professor de filosofia para crianças precisa de, em primeiro lugar, conduzir o diálogo para níveis cada vez mais profundos, assegurando que os alunos justifiquem as suas respostas, bem como justifiquem as suas justificações, articulando aquilo que foi dito com o pensamento que está aí implicado. Como escreve Gardner,

Se os estudantes pensam que podem dizer tudo aquilo que lhes vem à cabeça sem ter que mostrar o quanto isso é importante ou relevante em respeito ao tópico sob discussão, sem ter que se comprometer com uma análise conceptual, sem ter que apoiar as suas declarações com razões, sem ter que se preocupar em ser consistente, eles poderão tender a dizer o que quer que seja que lhes venha à cabeça, o que quer que lhes venha à cabeça poderá muito bem ser muito aborrecido e não valer a pena ser ouvido!¹⁰¹

Em segundo lugar, o facilitador deverá estar em alerta e identificar os tópicos filosóficos que possam surgir. Ronald Reed (1946-1998), diretor do programa de Pensamento Analítico para Crianças na Universidade de Texas Wesleyan, refere, no seu artigo de 1992, “On the art and craft of dialogue”, que

Se a tradicional sala de aula tem orgulho na acumulação de informação, a comunidade de investigação tem que ter orgulho na sua ignorância. O próprio reconhecimento que existe algo que nós não sabemos, que existe algo importante a ser ganho através do processo, é o que dá à comunidade de investigação a sua existência.¹⁰²

Por outro lado, é necessário que o facilitador de filosofia para crianças distinga os tópicos ou questões não filosóficas que se caracterizam por ter respostas definitivas, que geralmente necessitam de investigação empírica e não são decididas apenas através do diálogo. Este género de questões não filosóficas resultaria numa série de conjecturas, e ainda, no caso de o professor deter a resposta certa, removeria todo o sentido do próprio diálogo filosófico.

¹⁰¹ GARDNER, Susan. Commentary on “Inquiry is no mere conversation”. *Journal of Philosophy in Schools*. p.83. «If students believe that they can say whatever comes into their heads without having to show how this is importante or relevant with respect to the topic under discussion, without having to engage in conceptual analysis, without having to back their claims with reasons, without having to worry about being consistente, they may tend to say whatever comes into their heads, and whatever comes into their heads may very well be boring and not worth listening to!».

¹⁰² REED, R.F.. “On The Art and Craft of Dialogue”, in SHARP, A. e REED, R.F. (ed.). *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier’s Discovery*. Philadelphia: Temple University Press. p. 150. apud GARDNER, S.. Commentary on “Inquiry is no mere Conversation”. *Journal of Philosophy in Schools*. «If the tradicional classroom prizes the accumulation of information, the community of inquiry must prize its own ignorance. The very recognition that there is something we do not know, that there is something importante to be gained by the process, is what gives the community its existence.».

Em terceiro lugar, o professor deverá manter o foco e direção do percurso que o diálogo está a tomar, apesar das frequentes digressões, como por exemplo, quando um aluno depois de esperar pela sua vez para falar retoma um ponto do diálogo que não é mais relevante.

Neste sentido, o professor tem como tarefa ajudar os alunos a libertarem-se de atitudes e formas de pensar irrefletidas, a construir deliberações desinteressadas, isto é, deliberações que têm como finalidade uma aproximação à verdade e não o sucesso de convicções pessoais, bem como a empregar ferramentas e métodos de investigação que lhes permitam de forma competente, avaliar evidências, detetar incoerências e incompatibilidades, tirar conclusões válidas, construir hipóteses, aferir consequências, explicitar pressupostos e empregar critérios.

As novelas filosóficas, bem como manuais de acompanhamento ao professor, representam um modelo de comunidade de investigação filosófica que estimula as práticas e internalização dos procedimentos reguladores da investigação. Nas novelas filosóficas, as relações de diálogo estabelecidas entre as personagens apresentam, de uma forma ficcional, uma sala de aula convertida em comunidade de investigação. Nas próprias palavras de Lipman,

Nós podemos mostrar-lhes [às crianças], numa forma ficcional, uma sala de aula em comunidade de investigação, composta por crianças comuns, ao vivo, mas que pensam sobre matérias que são de grande importância para as próprias crianças: assuntos como verdade e amizade, identidade pessoal e equidade, bondade e liberdade. Estes jovens ficcionais também passam grande parte do seu tempo a pensar sobre o pensamento, e sobre critérios para distinguir o raciocínio consistente do não consistente.¹⁰³

Por outro lado, o facto de estas personagens fictícias apresentarem um estilo particular de pensamento, abre a possibilidade de os alunos se identificarem com algum desses estilos, bem como encoraja as crianças e jovens a explorarem e a expressarem o seu próprio estilo de pensamento. Algumas destas personagens são, por exemplo, rápidos a aceitar riscos intelectuais, outros são menos aventureiros intelectualmente. Outros, ainda, são mais analíticos, outros mais experimentais, outros mais empíricos, outros mais experimentais.¹⁰⁴

Por ser praticada de modo regular a metodologia subjacente à comunidade de investigação filosófica pode ser internalizada possibilitando, por conseguinte, a articulação entre a educação filosófica e a sociedade. Como diz Lipman «[...] a escrupulosa atenção ao método pode ser internalizada por cada participante. E, na medida em que isto ocorre, cada participante torna-se um indivíduo reflexivo e razoável.»¹⁰⁵.

Assim, e tal como abordado na secção anterior, se, por um lado, a direção e sentido último da educação filosófica na infância reside no desenvolvimento e aperfeiçoamento da sociedade democrática,

¹⁰³ LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 163. «[...] we can show them, in fictional form, a classroom community of inquiry, composed of children much like ordinary, live children, but thinking about the matters of grave importance to children: matters like truth and friendship, personal identity and fairness, goodness and freedom. This fictional youngsters also spend a considerable portion of their time thinking about thinking, and about the criteria for distinguishing sound from unsound reasoning.»

¹⁰⁴ Cf. LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 62.

¹⁰⁵ LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 172. «[...] scrupulous attention to method can be internalized by each participant. And to the extent that this occurs, each participant becomes a reflective and reasonable individual.»

por outro lado, a estrutura fundamental e dinâmicas metodológicas propostas neste programa educativo inovador implicam em si uma revolução educativa, isto é, implicam a necessidade de se repensar o significado da própria educação. Como refere Sharp, não se trata apenas de introduzir a disciplina de *Filosofia para Crianças* no currículo escolar, mas de a educação ser em si mesma um veículo de revolução. Como refere a própria filósofa,

Trata-se de pedir aos professores e administradores escolares que repensem aquilo que entendem por educação, que parem de pensar tanto na informação e que comecem a pensar no próprio pensar [...] proporcionando às crianças uma oportunidade de fazerem julgamentos inteligentes nas suas vidas, estaremos apresentando-lhes opções para escolher, e as ferramentas de que precisam para pensar novas opções, novos sentidos e significados, novas relações. Nesse sentido, seríamos agentes de uma revolução educativa.¹⁰⁶

3. Entre a educação e a filosofia: questões e perspectivas

3.1 Walter Kohan: a receção filosófica do programa de *Filosofia para Crianças*

Walter Omar Kohan [1961], filósofo e professor de Filosofia da Educação na Universidade do Estado de Rio de Janeiro, Brasil, conheceu o programa educativo de *Filosofia para Crianças* na década de 90 do século XX, no tempo em que era professor assistente de Filosofia Grega na Universidade de Buenos Aires na Argentina. Em 1995, após entrar em contato com Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp num workshop em New Jersey, Kohan torna-se assistente de Lipman na Universidade de Montclair. Posteriormente, tendo regressado à América do Sul, Kohan dedica-se à investigação dos fundamentos teóricos do programa de *Filosofia para Crianças*, bem como à aplicação prática do mesmo em instituições educativas que, entretanto, visavam a disseminação deste projeto. Em 1996, Walter Kohan termina a sua tese de doutoramento em *Filosofia para Crianças*, desenvolvida na Universidade Iberoamericana do México e orientada por Matthew Lipman e por Ronald Reed, filósofo norte-americano e colaborador de Lipman no programa de *Filosofia para Crianças*. Posteriormente, Walter Kohan torna-se professor de Filosofia da Educação, bem como coordenador do projeto *Filosofia na Escola* na Universidade de Brasília. Este projeto, para além de se afirmar como uma resistência face à crescente desvalorização da educação pública que o país enfrenta, tem como finalidade levar a prática de filosofia com crianças às escolas públicas do Distrito Federal da Brasília.¹⁰⁷ Entre 1999 e 2001, Walter Kohan preside o ICPIIC – *International Council of Philosophical Inquiry with Children* –, a maior

¹⁰⁶ SHARP, Ann. “Prólogo” in KOHAN, Walter e Ana Míriam Wuensch. *Filosofia para Crianças – A tentativa Pioneira de Matthew Lipman*. Editora Vozes. Petrópolis, 1999. p. 19.

¹⁰⁷ Cf. KOHAN, Walter. *Infância, política y pensamiento: ensayos de filosofía e educación*. Del Estante Editorial. Buenos Aires. 2007. p.65. e KOHAN, Walter. *Ethick und Sozialwissenschaften*. “Some Questions to/within Philosophy for Children”. 12 (4). 2001.p. 1.

organização internacional não governamental, criada em 1985, com o objetivo de propiciar um diálogo internacional entre investigadores da prática de filosofia com crianças e jovens. O ICPIC realiza uma reunião magna de dois em dois anos, representando o organismo internacional responsável pela divulgação, não do programa de *Filosofia para Crianças* desenvolvido no IAPC, mas da filosofia para/com crianças enquanto área geral e movimento. Esta organização mantém parceria com o NEFI – *Núcleo de Estudos em Filosofias e Infâncias* –, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, do qual Kohan é membro do conselho científico, e também com a revista *childhood & philosophy*¹⁰⁸ dedicada à publicação de estudos relacionados com a área de filosofia com/para crianças, e cujos editores são Walter Kohan e David Kennedy, também membro do IAPC.

Walter Kohan, tal como Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp, reconhece a possibilidade e o valor de relacionar infância, filosofia e educação, no entanto, tendo por base a sua prática de filosofia com crianças nos países da América Latina, Kohan critica a aceitação e aplicação dogmática do programa do IAPC, *Filosofia para Crianças*, defendendo e fundamentando, ao longo do seu percurso filosófico, a necessidade de se estabelecer uma relação filosófica com os fundamentos, pressupostos e implicações deste programa educativo.

Kohan reconhece, não só o potencial filosófico das crianças, mas também o mérito de Lipman em superar a ideia de que apenas os adultos podem ter acesso à filosofia. Afinal, Lipman não só especulou sobre a ideia de relacionar filosofia, infância e educação, como elaborou, juntamente com os seus colaboradores, uma estratégia para levar à prática essa mesma ideia, criando, para o efeito, um conjunto de recursos e dispositivos metodológicos sistematizados no programa educativo de *Filosofia para Crianças*. Como escreve Kohan, a «(...) prática de filosofia com crianças produziu de facto uma ruptura frontal com o adultocentrismo que tem imperado na filosofia através dos seus mais de vinte e cinco séculos de história. Neste sentido deve reconhecer-se o esforço pioneiro de Matthew Lipman e o seu programa *Filosofia para Crianças*.»¹⁰⁹.

Porém, dado que este programa trata de modo homogêneo os indivíduos, desconsiderando o contexto e particularidades em que é aplicado, Kohan conclui a necessidade de se substituir a aceitação e aplicação acrítica deste programa educativo, ou qualquer que seja o programa de filosofia, por uma atitude crítica. Ou seja, para o filósofo argentino, a receção dogmática de qualquer que seja o programa de filosofia, por parte dos professores de filosofia, deve ser substituída por uma receção filosófica que justamente questione e problematize os fundamentos e metodologias do respetivo programa educativo. Como escreve Kohan, «Deve-se passar da divulgação e disseminação de qualquer programa ou proposta (como a de Lipman) para a formação crítica nas possibilidades educacionais da filosofia, o que inclui um contato direto dos educadores com os filósofos da história e a afirmação prática da sua autonomia (...).»¹¹⁰.

¹⁰⁸ Cf. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood>.

¹⁰⁹ KOHAN, Walter; KENNEDY, David (Org.). *Filosofia e Infância. Possibilidades de um encontro*. Vol.III. “Filosofia e infância: pontes de encontro”. Editora Vozes. Rio de Janeiro, 1999. p.69.

¹¹⁰ Cf. KOHAN, Walter. *Filosofia para Crianças*. Editora DP&A. Rio de Janeiro, 2000. p.82.

Para Kohan, o programa de *Filosofia para Crianças*, apesar de constituir a primeira proposta concreta para levar a filosofia à escola, sob um ponto de vista filosófico, deve ser entendido como uma possibilidade, ou uma tentativa, entre outras, para fundamentar e levar à prática a ideia de relacionar infância, filosofia e educação. Neste sentido, o programa de *Filosofia para Crianças*, como qualquer outro programa de filosofia, está sujeito a questionamento e revisão. Portanto, de acordo com o filósofo argentino, é fundamental distinguir entre a ideia genial de relacionar filosofia, infância e educação, do próprio programa, elaborado por Lipman e seus colaboradores, para implementá-la. Com efeito, como escreve o autor, este programa educativo «(...) apesar de ser a proposta mais significativa quanto à conjunção entre filosofia e as crianças, não esgota os modos de conceber essa conjunção.»¹¹¹.

Em suma, colocar em prática esta ideia, a partir de uma perspectiva filosófica, implica não aplicar este mesmo programa como se fora uma mera receita ou técnica. «Trata-se, antes, de pensar os seus pressupostos e implicações teóricas, suas engrenagens institucionais, seus recursos textuais», escreve Kohan no artigo de 1999, “Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman”. Assim, «O programa *Filosofia para Crianças* torna-se então ponto de partida aberto a uma prática filosófica, e não um ponto de chegada de uma didática mecanizada.»¹¹². Para Kohan, a prática de filosofia rejeita qualquer imposição ou lógica não filosófica, não podendo o mercado, a política, ou qualquer que seja o dogma, regular, ou exercer influência determinante, sobre o sentido da própria educação filosófica.

A proposta kohaniana para pensar a prática de filosofia com crianças consiste, assim, essencialmente, na fundamentação da necessidade de os professores de filosofia afirmarem uma educação filosófica que seja ela mesma filosófica, quer dizer, de os professores estabelecerem uma relação filosófica com as suas próprias práticas educativas, nomeadamente com os respetivos métodos e programas de filosofia. Deste modo, a proposta kohaniana coloca-se como uma afirmação da necessidade de resgate da autonomia do professor, isto é, uma afirmação da necessidade do compromisso filosófico que cada professor de filosofia deve estabelecer com o próprio significado, e até mesmo com a possibilidade daquilo que está propriamente a fazer.

Enquanto parte da sua própria receção filosófica do programa de *Filosofia para Crianças*, Kohan procura identificar e problematizar alguns dos fundamentos teóricos e práticos que este programa pressupõe. Relativamente aos fundamentos teóricos que suportam este programa educativo, Kohan coloca em questão, sobretudo, as noções fundamentais que estruturam o programa do IAPC, infância, filosofia e educação, bem como a articulação que se estabelece entre estes conceitos. Relativamente aos fundamentos práticos, o filósofo argentino questiona os recursos pedagógicos subjacentes ao programa, nomeadamente, as novelas filosóficas e os manuais de acompanhamento ao professor. A partir deste gesto, da receção crítica deste programa educativo, o filósofo argentino abre, não apenas possibilidades

¹¹¹ KOHAN, Walter; WUENSCH, Ann (Org.). *Filosofia para Crianças – A tentativa pioneira de Matthew Lipman*. “Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman”. Editora Vozes. Petrópolis. Rio de Janeiro, 1999. p. 132.

¹¹² KOHAN, Walter; WUENSCH, Ann (Org.). *Filosofia para Crianças – A tentativa pioneira de Matthew Lipman*. “Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman”. p.132.

alternativas para conceber e relacionar as noções de filosofia, infância e educação, mas também abre possibilidades de reflexão relativas às práticas educativas dos professores de filosofia.

3.1.1 Questões sobre a infância

Assim, em primeiro lugar, e de acordo com as leituras de Kohan, qual é a conceção de infância subjacente ao programa de *Filosofia para Crianças*? Que tensões ou problemas a atravessam? O que pode ser aí repensado, segundo o filósofo argentino?

De origem latina, *infantia*, forma-se a partir do prefixo *in*, que significa negação, e do sufixo *fari*, verbo que expressa a ação de falar, aquele que fala, o falante, resultando desta conjugação a negação do verbo e, portanto, a ideia de que a infância se define como a incapacidade de falar, ou ausência de fala. De acordo com Kohan, etimologicamente, a palavra infância aponta desde logo para uma imperfeição, um vazio, uma vulnerabilidade, uma privação, uma ausência ou negatividade. Com efeito, se a falta da linguagem implica em si uma potencialidade, por outro lado, implica a sujeição da infância à educação, ao domínio dos adultos, bem como a ideia de que a infância se define, antes de mais, pela privação de saber e de pensar e, conseqüentemente, de poder participar na vida política

Segundo Kohan, a conceção de infância presente no programa lipmaniano corresponde à forma dominante e tradicional do pensamento ocidental conceber a infância, dado fundamentar-se na lógica das etapas de vida. A infância é concebida como primeira fase da vida humana, sendo que a vida humana, por sua vez, é concebida como processo de desenvolvimento que se organiza segundo a lógica do tempo cronológico, sendo ainda que este desenvolvimento é em si um movimento de constante progressão para melhor. A infância situa-se como a primeira fase deste processo, constituindo os primeiros anos de vida de um ser humano. «Há uma infância dominante.», escreve Kohan, «Poderíamos chamar-lhe uma terra pátria da infância, o seu centro, a sua casa, que está ocupada pela lógica das etapas de vida, a infância é a primeira etapa, os primeiros anos, a fase inicial da vida humana.»¹¹³. Kohan denomina este pressuposto relativo à infância como o *mito antropológico da infância como primeira etapa de vida*¹¹⁴.

Esta primeira fase da vida é caracterizada, em primeiro lugar, pela sua natureza indeterminada, tratando-se de uma fase específica da vida humana que possui um caráter maleável e flexível, dado que recebe passivamente as determinações que lhe são impostas. Neste sentido, o valor da infância está no pressuposto de que a forma que é dada pelos adultos, ou educadores, a esta indeterminação original da infância terá uma influência determinante e indelével sobre as fases seguintes da vida humana, ou seja, sobre o modo como se desenvolverá a própria vida que está a ser formada. Com efeito, as marcas

¹¹³ KOHAN, Walter. *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. p.9. «Hay una infancia dominante. Podríamos llamarla una tierra pátria de la infancia, su centro, su casa, que está ocupada por la lógica de las etapas de la vida: la infancia sería la primera etapa, los primeros años, la fase inicial, de la vida humana.»

¹¹⁴ CF. KOHAN, Walter. *Childhood, Education and Philosophy: new ideas for na old relationship*. Routledge. London and New York. 2015. p.56. KOHAN, Walter. *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. p.7.

imprimidas na infância serão mais difíceis de modificar e também mais duráveis no tempo do que as marcas imprimidas em outras fases da vida¹¹⁵. Porque, como refere Kohan,

[...] se nós pensamos na vida como sequência de desenvolvimento, como um progressivo vir-a-ser, como um fruto que nascerá das sementes plantadas, tudo o que vier depois dependerá destes primeiros passos. Isto é o que faz com que estes primeiros momentos sejam extraordinariamente importantes, por causa das marcas indeléveis que são recebidas nos primeiros anos.¹¹⁶

Em segundo lugar, e intrinsecamente articulada com a primeira característica da infância identificada por Kohan, a infância subjacente ao programa do IAPC é caracterizada pela sua potencialidade. Trata-se de uma potência que radica na natureza indeterminada da infância, ou seja, na suscetibilidade de a infância ser moldada e determinada pela formação dada pelos adultos. Pela sua ausência de forma ou virtualidade, a infância é entendida como uma potência no sentido de um poder vir a ser quase tudo num tempo posterior, ou seja, a infância concebida como um poder vir a ser qualquer coisa no futuro pressupõe um ser sem forma ou um ser vazio no presente¹¹⁷. A perspectiva de que qualquer coisa pode advir da infância parece ser uma ideia poderosa, porém, esta potencialidade, nas palavras de Kohan, «[...] esconde como contraposto uma negatividade em ato, uma visão não afirmativa da infância. Poder ser qualquer coisa no futuro abriga um nada ser no presente.»¹¹⁸. Segundo Kohan, esta visão pressuposta pela noção de infância presente no programa de *Filosofia para Crianças* alberga uma perspectiva negativa da infância, no sentido em que, antes de mais, a infância é importante «não muito pelo que as crianças são», como refere Kohan, «mas pelo que elas se tornarão, pelo que elas gerarão em tempos posteriores [...]».¹¹⁹, e, também, no sentido em que as crianças, por si mesmas, são incapazes de conduzir as suas próprias vidas, dependendo sempre de alguém exterior, neste caso um adulto ou educador, que dê forma à sua constituição naturalmente indeterminada. Kohan denomina este pressuposto relativo à infância como o *mito filosófico das ausências, negatividades e imperfeições da infância*¹²⁰.

Neste seguimento, Kohan aponta para a terceira característica desta primeira fase da vida humana: a inferioridade. Com efeito, trata-se de uma lógica estrutural de domínio e submissão que pressupõe a inferioridade da infância face à superioridade dos adultos. Efetivamente, são os adultos que detêm o poder de moldar e dar forma a esta indeterminação da infância, nomeadamente, de levar as crianças a pensar e a atuar segundo a formação que recebem.

¹¹⁵ CF. KOHAN, Walter. *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. p. 90.

¹¹⁶ KOHAN, Walter. *Philosophy and Childhood. Critical Perspectives and Affirmative Practices*. Palgrave Macmillan. New York. 2014. p. 32. «[...] if we think of life as a sequence of development, as a progressive coming-into-being, as a fruit that will be borne from planted seeds, all that comes later will depend on those first steps. This is what makes these first moments extraordinarily important, because of the indelible marks that are received in the early years.».

¹¹⁷ CF. KOHAN, Walter. *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. p. 90.

¹¹⁸ KOHAN, Walter. *Infancia entre Educación y Filosofía*. p. 53. «[...] esconde como contracara, una negatividade en acto, una visión no afirmativa de la infancia. Poder ser cualquier cosa en el futuro cobija un no ser nada en el presente.».

¹¹⁹ KOHAN, Walter. *Philosophy and Childhood. Critical Perspectives and Affirmative Practices*. p.32. «[...] not so much for what children are but for what they will become, for what they will generate at a later time [...]».

¹²⁰ CF. KOHAN, Walter. *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. p.8.

Assim, a indeterminação desta primeira fase da vida humana é interpretada como uma potencialidade, uma oportunidade para os educadores, ou adultos, darem forma a futuros adultos, pressupondo esta lógica uma desigualdade entre o adulto e a criança, quer dizer, uma inferioridade da infância face à superioridade dos adultos. Por outro lado, a conceção de infância presente no programa de *Filosofia para Crianças* pressupõe que a natureza humana não é algo dado definitivamente, mas algo a ser construído e determinado pelo próprio ser humano e, no caso da educação, pelos educadores e adultos¹²¹.

Por fim, de acordo com a perspectiva kohaniana, se a proposta do programa de *Filosofia para Crianças* tem como sentido último preparar os alunos para a participação refletida no aperfeiçoamento da sociedade democrática, isto é, se o horizonte último deste programa se articula intrinsecamente com as necessidades, problemas e desafios que atravessam as sociedades democráticas, então, os princípios da sociedade democrática, enquanto ideais sociais e políticos, constituem o regulador exterior que determina aquilo em que as crianças se devem tornar, e, portanto, determina a forma que os adultos e educadores imprimem nas crianças. Neste caso, que o caso democrático, as crianças deverão tornar-se nos futuros cidadãos que uma sociedade democrática precisa, quer dizer, em futuros cidadãos preparados para participarem de modo refletido na concretização de um ideal social e político previamente definido pelos adultos. Kohan denomina a articulação entre o modelo formativo da educação e a terceira característica da infância, a inferioridade, como o *mito pedagógico da formação política*¹²².

3.1.2 A receção filosófica da noção de filosofia

Relativamente à noção de filosofia subjacente no programa educativo de *Filosofia para Crianças*, de acordo com as leituras de Kohan, tanto os dispositivos pedagógicos do programa, como os textos teóricos que fundamentam o mesmo, pressupõem uma determinada noção de filosofia e, por conseguinte, do que significa pensar filosoficamente. Existe aí um conceito de filosofia que se pressupõe ser parte, não só da educação das crianças, mas dos próprios docentes. Há aí uma determinada relação que é estabelecida com a história da filosofia, bem como uma forma específica da filosofia ser praticada¹²³.

De acordo com Kohan, o pensamento filosófico para Lipman é uma disposição natural do ser humano para procurar a verdade, sendo por constituição uma habilidade específica do pensamento que pode ser melhorada e aperfeiçoada a partir de exercícios próprios e adequados. Por outro lado, a verdade, para Lipman, é um ideal norteador do pensamento, caracterizada pela imparcialidade,

¹²¹ CF. KOHAN, Walter. *Infancia entre Educación y Filosofía*. Laertes. Barcelona. 2004. p.52.

¹²² CF. KOHAN, Walter. *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. p.7.

¹²³ CF. KOHAN, Walter. "Lipman y la Filosofía. Notas para pensar un concepto". In MORYÓN, F. G. (Ed.). *Matthew Lipman: Educación y Filosofía*. Vol.1. Ediciones de la Torre. Adrid, 2002. p.2.

objetividade e universalidade, sendo por constituição inalcançável. As características que definem a verdade regulam, assim, o caminho, ou método, que o pensamento deve percorrer para alcançar a verdade. A comunidade de investigação filosófica, metodologia concebida por Lipman e seus colaboradores para as crianças aprenderem a pensar filosoficamente, tem justamente como propósito alinhar o pensamento das crianças com a verdade. A verdade é perseguida em comunidade, através de um diálogo colaborativo que obedece a regras específicas, sendo, portanto, não uma mera conversação, mas um diálogo disciplinado que procura construir um pensamento alinhado com a verdade, ou seja, com a imparcialidade, objetividade e universalidade. Lipman e os seus colaboradores apresentam através do programa educativo de *Filosofia para Crianças*, uma proposta do *modo* ou do *como* se deve pensar para se pensar de uma forma o mais imparcial, objetiva e universal possível. As regras procedimentais do diálogo que devem regular o pensamento no sentido de o tornar o mais imparcial, objetivo e universal possível são também os princípios racionais de natureza lógica que almejam a razoabilidade, ou seja, um equilíbrio entre a razão lógica e a sensibilidade ao contexto.

Por outro lado, os recursos pedagógicos que integram este programa educativo, nomeadamente as novelas filosóficas e os manuais de acompanhamento ao professor, e que têm como função implementar a prática de filosofia em sala de aula, sugerem *o que* deve ser pensado, ou seja, *o que* realmente importa ser pensado, não só pelas crianças e jovens, mas também pelos respetivos educadores e professores de filosofia. Com efeito, estes dispositivos apresentam aos alunos e professores, os conceitos, questões, problemas e ideias considerados centrais e controversos pela história da filosofia ocidental. As novelas filosóficas apresentam estes temas e problemas da história do pensamento filosófico sob forma romanceada e os manuais de acompanhamento ao professor, sob forma de exercícios práticos, sugerindo a forma como estes mesmos conceitos, questões e problemas podem ser problematizados e investigados. Praticar filosofia significa, assim, investigar e problematizar determinados conceitos, problemas e questões, considerados próprios da filosofia, sendo que esse gesto implica por si o desenvolvimento ou aperfeiçoamento de uma habilidade muito específica do pensamento, a habilidade para procurar a verdade. Este desenvolvimento ou aperfeiçoamento é interminável visto que a verdade enquanto ideal é inalcançável. O princípio do falibilismo e da problematicidade inerente às ideias, bem como a atitude autocorretiva e autocrítica que deverão sempre acompanhar a construção de um diálogo filosófico, têm a sua raiz no caráter ideal da verdade.

De acordo com Kohan, a noção de pensamento filosófico subjacente ao programa educativo de *Filosofia para Crianças* constitui ainda uma habilidade ou técnica suscetível de ser avaliada segundo critérios que se baseiam, sobretudo, em regras procedimentais de natureza lógica. Estas regras desempenham um papel fundamental na proposta lipmaniana, com efeito, e de acordo com Kohan, para Lipman, «[...] quem pensa logicamente, quem pensa segundo os critérios de uma lógica consagrada pensa bem, quem responde à normativa do cânone tradicional pensa bem.»¹²⁴.

¹²⁴ KOHAN, Walter. *Infancia entre Educación y Filosofía*. 1922. «[...] quien piensa logicamente, quien piensa según los criterios de una logica consagrada, quien responde a la normativa del canon tradicional piensa bem.»

Kohan considera questionável a noção de que o pensamento é em si uma habilidade ou técnica, mas também considera questionável a forma como Lipman classifica o pensamento, hierarquicamente e moralmente. Apesar da noção de pensar filosoficamente constituir uma disposição natural do próprio pensamento e, por conseguinte, ser uma atividade acessível a todos, segundo Kohan, Lipman instaura a desigualdade no pensamento, na medida em que favorece a ideia de que quem tem acesso à prática de filosofia alcançará um nível *superior* de pensamento. Com efeito, Lipman afirma, na sua obra *Thinking in Education*, um pensar de ordem superior que se define por ser um pensamento multidimensional, e um pensar de ordem inferior que é um pensar acrítico¹²⁵. Por outro lado, as normativas de natureza lógica reguladoras do pensamento, bem como os princípios subjacentes ao ideal democrático, constituem a moral normativa que dá estrutura ao programa de *Filosofia para Crianças*. Assim, quem pensa como se deve pensar, de acordo com as normativas estabelecidas por este programa, pensa bem, quem não pensa de acordo com estas normativas, pensa mal¹²⁶.

Em suma, Kohan não questiona o raciocínio lógico, nem a própria democracia, mas o facto de estas dimensões se colocarem no programa de *Filosofia para Crianças* como pressupostos, como normativas a serem aceites necessariamente por aqueles que recebem o programa. Para Kohan, tais normativas que definem o *como* e o *para quê* se deve pensar, colocam-se, não como necessidades, mas como possibilidades suscetíveis de serem questionadas. Kohan entende que receber filosoficamente o programa de *Filosofia para Crianças* significa identificar e problematizar os inquestionáveis presentes no mesmo, significa expor e questionar o que se apresenta como necessário, natural e normal, nomeadamente, os princípios, regras e ideais que regulam e disciplinam o pensamento.

3.1.3 O modelo formativo da educação

As três características que a infância de Lipman pressupõe, articuladas entre si, constituem a própria possibilidade do modelo formativo da educação, baseado na lógica da desigualdade, ou do domínio e da submissão. Este modelo visa reproduzir a razão instituída, e no caso de Lipman, as formas de pensar que possibilitam o aperfeiçoamento dos ideais políticos e sociais dominantes, ou seja, os ideais relativos à democracia. Portanto, atribuir uma função social e política à educação filosófica implica atribuir à educação da infância um carácter formativo, reprodutor e disciplinador de pensamentos.

De acordo com o programa lipmaniano, como educar filosoficamente? Que forma dar às crianças? Para Kohan, a função social e política da educação, pressupõe a noção de uma infância como material a ser forjado pelos adultos, neste caso, o material a partir do qual se procura dar forma a um

¹²⁵ CF. KOHAN, Walter. *Infancia entre Filosofía y Educación*. p. 119-122.

¹²⁶ CF. KOHAN, Walter. "Lipman y la filosofía: Notas para pensar un concepto". In Moryón, F. G. (ed.). *Matthew Lipman: Educación y Filosofía*. p.5.

ideal político. As crianças devem ser educadas de tal modo que se venham a tornar nos futuros cidadãos que a concretização ou aperfeiçoamento deste ideal político requer. Nas palavras de Kohan,

Em função dessa pura potencialidade, quase ilimitada, a infância é material dos sonhos políticos que uma educação bem entendida saberá produzir. Por isso é tão importante para Lipman levar a filosofia às escolas. Para construir, por meio da formação das crianças, os seus próprios sonhos mais bonitos de um mundo melhor: a formação dos bons pensadores será o caminho para a instauração de uma sólida sociedade democrática.¹²⁷

Segundo a leitura de Kohan, a tarefa da educação subjacente ao programa educativo de *Filosofia para Crianças*, pelo seu carácter formativo ao serviço de um ideal político previamente estabelecido, consiste em ajustar *o que é* ao que *deve ser*.

Para o filósofo argentino, é necessário colocar em questão os ideais políticos que regulam a educação e a própria formação da infância, sejam quais forem estes ideais. Este gesto implica, simultaneamente, um colocar em questão a própria noção de infância, as características que a estruturam e que precisamente permitem e favorecem o modelo formativo da educação. Com efeito, segundo Kohan, a forma dominante de conceber a infância, como indeterminação, potencialidade e inferioridade, não só possibilitam, como justamente favorecem os próprios ideais políticos que se pretende concretizar. Para Kohan, é necessário repensar o valor da infância, ou seja, é preciso questionar a ideia de que o valor da infância consiste na possibilidade de ser educada, moldada, forjada a partir dos modelos e ideais que os adultos querem ver reproduzidos ou concretizados. Como questiona Walter Kohan, «Este é também o sonho das crianças? Como sabê-lo se foi previamente determinado que assim o seria? Os pilares tradicionais continuam firmes: os fins da educação são definidos por uma lógica ética e política, externa e prévia aos que estão envolvidos no processo educacional.»¹²⁸. Com efeito, a educação filosófica, tal como proposta por Lipman, confronta-se com uma lógica não filosófica, uma lógica de imposição e sujeição legitimada por uma conceção de infância tomada como pressuposto inquestionável que justamente favorece e empodera a forma de pensar dos educadores e adultos.

Se queremos questionar e repensar o modelo formativo da educação será fundamental estar aberto para a emergência de novas possibilidades para conceber a infância. No prólogo da obra kohaniana *Infancia entre Educación y Filosofía*, Jorge Larrosa, professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona, refere que «Se a educação é uma relação com a infância, repensar a educação é repensar a infância. E repensar radicalmente a educação é repensar radicalmente a infância.»¹²⁹.

¹²⁷ KOHAN, Walter. *Infancia entre Educación y Filosofía*. p. 124. «En función de esa pura potencialidad, casi ilimitada, la infancia es el material de los sueños políticos que una educación bien entendida sabrá producir. Por eso es tan importante para Lipman llevar la filosofía a las escuelas. Para construir, por medio de la formación de los niños, sus propios sueños más bonitos de un mundo mejor: la formación de los buenos pensadores será el camino para la instauración de una sólida sociedad democrática.»

¹²⁸ KOHAN, Walter. *Infancia entre Educación y Filosofía*. p.126. «¿Es este también el sueño de los niños? ¿Cómo saberlo si fue previamente determinado que así lo sería? Los pilares tradicionales continúan firmes: los fines de la educación son definidos por una lógica ética y política, externa e previa a aquellos involucrados en el proceso educacional.»

¹²⁹ LARROSA, Jorge. In KOHAN, Walter. *Infancia entre Educación y Filosofía*. p. 17. «Si la educación es una relación con la infancia, repensar la educación es repensar la infancia. Y repensar radicalmente a educación es repensar radicalmente la infancia.»

Se, por um lado, como visto anteriormente, a noção de infância sustentada pela perspectiva lipmaniana possibilita e favorece o modelo formativo da educação, por outro lado, a noção lipmaniana de filosofia, exercerá igualmente influência sobre a noção de educação neste programa. De acordo com a visão de Kohan, os princípios normativos que regulam o significado do pensamento filosófico são os mesmos que regulam o significado de uma boa educação. Educar bem significa promover o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos alunos, ou seja, o desenvolvimento de um pensamento multidimensional regulado por regras de natureza lógica. Uma boa educação seria aquela que, ao mesmo tempo que promove o pensamento reflexivo, contribui para o aperfeiçoamento da sociedade democrática, visto a contínua concretização dos ideais democráticos requerem cidadãos preparados para se envolverem de forma reflexiva nos problemas e desafios sociais. Uma educação para o pensamento reflexivo, ou para o pensamento filosófico, é uma educação que cumpre a sua função essencialmente social, na medida em que promove o aperfeiçoamento da sociedade democrática. Para Lipman, e de acordo com as leituras de Kohan, filosofia e democracia articulam-se intrinsecamente, a filosofia é ensinada não só *para* a democracia, mas *em* democracia. Com efeito, como escreve Kohan, para Lipman,

A filosofia ensina-se em e para a democracia: *em* democracia porque a investigação filosófica deve ser ela mesma democrática, baseada no diálogo cooperativo em comunidade; *para* a democracia porque o sentido último de ensinar filosofia na escola é contribuir para uma sociedade mais democrática. Assim, a filosofia na sala de aula é um modelo de investigação em e para a democracia.¹³⁰

Assim, na prática de filosofia com crianças, concebida por Lipman e seus colaboradores, parte-se de um ideal democrático, quer dizer, parte-se de princípios democráticos, e caminha-se *para* um ideal, um fim democrático.

Para Kohan, o que há aqui de questionável não é o facto de o programa de *Filosofia para Crianças* sustentar uma dimensão política, mas a forma como a filosofia e a política se articulam entre si, quer dizer, a forma como a filosofia é absorvida pela dimensão política. Com efeito, o facto de o valor e o sentido da educação filosófica depender da sua função social, pressupõe, desde logo, uma perspectiva instrumental da filosofia. Portanto, o valor da filosofia e da educação filosófica reside numa política social que lhe é exterior, ou seja, filosofia é válida de um ponto de vista educativo na medida em que está ao serviço de um determinado sonho social e político.

Kohan não rejeita o contexto democrático a partir do qual as crianças possam pensar em liberdade, ou seja, o filósofo argentino não rejeita esse espaço de justiça, igualdade e cooperação proposto pelo programa de *Filosofia para Crianças*. Não se trata de defender uma suposta neutralidade política. Kohan afirma mesmo que a prática de filosofia deve partir de princípios democráticos, contudo,

¹³⁰ KOHAN, Walter. "Lipman y la filosofía. Notas para pensar un concepto". MORIÓN, F. G. (ed.). *Matthew Lipman: Educación y Filosofía*. p. 5. «La filosofía se enseña en y para la democracia: *en* la democracia porque la investigación filosófica debe ser ella misma democrática, basada en el diálogo cooperativo en comunidad; *para* la democracia, porque el sentido último de enseñar filosofía en la escuela, es contribuir para una sociedad más democrática. Así, la filosofía en el aula es un modelo de investigación en y para la democracia.».

rejeita o caráter antecipatório da educação filosófica quando introduz finalidades políticas inquestionáveis. Para Kohan, estas finalidades, estes fins sociais e políticos que regulam e antecipam a educação filosófica, devem ser colocados como possibilidades e não como necessidades. Os caminhos políticos implícitos e explícitos relativos à proposta de Kohan para pensar a prática de filosofia com crianças colocam-se como princípios e não como o fim a ser alcançado pelas práticas educativas¹³¹. Segundo o filósofo argentino, as práticas educativas, tal como colocadas por Lipman e seus colaboradores, para além de serem fundamentalmente tomadas como práticas políticas reguladas por ideais inquestionáveis, excluem as crianças da participação na construção de como o mundo deve ou pode ser. Assim, de acordo com a leitura kohaniana de Lipman, à infância é fechada a possibilidade de conceber os fins e os sentidos da sociedade e do mundo.

Note-se ainda que no contexto social e político da América Latina, no qual Kohan iniciou a prática de filosofia com crianças, «Percebemos a máscara mais sádica da democracia: miséria, exclusão, fome. Na América Latina, as reformas educativas neoliberais acentuam e aprofundam as iniquidades: melhor educação para uns poucos, educação de esmola para as maiorias.»¹³². Este aspeto exercerá certamente influência sobre a perspectiva de Kohan face ao sistema político democrático, justificando em parte a necessidade de olhar filosoficamente para o ideal democrático¹³³.

Assim, ainda que a proposta educativa lipmaniana tenha uma finalidade reformadora, Kohan considera que tal proposta, a um nível fundamental, não difere de outras políticas educativas, visto estar fechada para a geração de reais transformações filosóficas, educativas, políticas ou sociais. Embora almejando uma reforma educativa, este programa pode ser aplicado sem questionar verdadeiramente as coisas tal como são. Apesar do programa lipmaniano ter como finalidade última o alcance de uma sociedade mais democrática, através da participação crítica dos cidadãos nos problemas sociais, carece de uma consciência realmente crítica, visto aceitar como inquestionável as políticas educativas dominantes. Deste modo, trata-se, na perspectiva kohaniana, de um programa que favorece a neutralidade política da educação filosófica e o papel apolítico dos próprios professores de filosofia, com efeito, escreve Kohan, «Não reconhecer essa “politicidade” da educação seria assumir uma posição política, aquela que contribui para a manutenção do *status quo*». Ou seja, para Kohan, «Enquanto a FpC considera o pensamento crítico como um conjunto de habilidades de raciocínio, a pedagogia crítica vai além: o pensamento crítico coloca em questão a injustiça do *status quo*, e isso requer pensar politicamente.»¹³⁴.

¹³¹ CF. KOHAN, Walter. “Some Reasons for Doing Philosophy with Children” in *Children Philosophize Worldwide – Theoretical and Practical Concepts*. p.120.

¹³² KOHAN, Walter. “Lipman y la filosofía. Notas para pensar un concepto”. MORIÓN, F. G. (ed.). *Matthew Lipman: Educación y Filosofía*. p.7. «Percibimos la máscara más sádica de la democracia: miseria, exclusión, hambre. En América Latina, las reformas educativas neoliberais acentúan y profundizan las inequidades: mejor educación para pocos, educación de limosna para las mayorías.»

¹³³ CF. KOHAN, Walter. *Infancia, Política y Pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. p.98.

¹³⁴ KOHAN, Walter. *Paulo Freire, mais do nunca: uma biografia filosófica*. Vestígio. Belo Horizonte, 2019. p.228 e 230.

3.1.4 A receção filosófica dos recursos pedagógicos do programa do IAPC

Relativamente aos recursos pedagógicos que integram o programa de *Filosofia para Crianças*, o filósofo argentino identifica e problematiza alguns dos pressupostos que norteiam a reconstrução da história da filosofia ocidental presente nas novelas filosóficas e nos manuais de acompanhamento ao professor. Kohan coloca em questão a suposta neutralidade de Lipman e seus colaboradores na seleção das questões, problemas, ideias que integram estes dispositivos pedagógicos, visto que a seleção de tais problemas resulta das tradições filosóficas que influenciaram o pensamento de Lipman¹³⁵.

Por outro lado, Kohan refere que o programa lipmaniano afirma um modelo de investigação filosófica que pressupõe a forma correta como se deve pensar, ou praticar filosofia, e também a forma correta como se deve ensinar e aprender filosofia e que, como tal, deverá ser reproduzido pelos professores e pelos alunos. De acordo com a leitura de Kohan, para Lipman, o seu programa de *Filosofia para Crianças*, bem como a metodologia que lhe é associada, será a forma mais efetiva para se ensinar e aprender filosofia.¹³⁶ O professor terá como função formar os alunos a partir de um ideal de membro da comunidade de investigação filosófica, bem como ser, ele próprio, um modelo para os seus alunos, cuidando para que as regras procedimentais do diálogo filosófico sejam cumpridas. Portanto, uma vez mais, a função do professor de filosofia implica a aplicação técnica e acrítica do programa lipmaniano, bem como dos seus pressupostos.

A aplicação técnica de ferramentas ideadas e criadas por outros compromete, por conseguinte, a autonomia dos próprios professores de filosofia. Como escreve Kohan,

Em FpC estão os filósofos e os docentes. Uns e outros. Os experts e os profanos. De um lado, os criadores, formadores e supervisores. De outro, os formados, supervisionados, aplicadores. [...] As pegadas são tradicionais: necessidade de experts, falta de valorização real do docente, consolidação da sua exterioridade perante a filosofia, o currículo e os próprios fins da sua prática escolarizada.¹³⁷

Trata-se, ainda, de um programa que afirma, por um lado, um modelo ideal de pessoa e, por outro lado, que é atravessado, de forma implícita, por um determinado contexto social. Estes aspetos, de acordo com Kohan, levantam algumas questões de natureza ética. Refiram-se, por exemplo, as palavras do filósofo argentino a propósito da novela filosófica *Lisa*, ou *Luísa* na tradução em português do Brasil:

¹³⁵ CF. KOHAN, Walter. “Fundamentos para Compreender e pensar a tentativa pioneira de M. Lipman” in KOHAN, Walter. WUENSCH, Ann (org.). *Filosofia para Crianças – A Tentativa pioneira de Matthew Lipman*. p. 134.

¹³⁶ CF. KOHAN, Walter. “Some questions to/within Philosophy for Childrem”. *Ethik und Sozialwissenschaften*. p.2.

¹³⁷ KOHAN, Walter. *Educación entre Infancia y Filosofía*. p.112. «En FpC, están los filósofos y los docentes. Unos y otros. Los experts y los profanos. De un lado, los creadores, formadores y supervisores. De outro, los formados, supervisados, aplicadores. El esquema parece un viejo conocido de la pedagogia. Las huellas son tradicionales: necesidad de experts, falta de valorización real del docente, consolidación de su exterioridad ante la filosofía, el currículo y los propios fines de su práctica escolarizada.».

Luísa é uma menina de classe média estadunidense, que vai a seu quarto situado no primeiro andar de sua casa para não se ver tentada a comer o frango que sua mãe preparou na cozinha (nas novelas de Lipman geralmente as casas têm dois andares, as mães cozinham e os pais lêem o jornal nas salas). Imaginemos este capítulo lido numa comunidade do sertão baiano, ou do ABC paulista, ou numa escola do entorno do Distrito Federal, ante crianças que têm apenas o sonho de uma casa própria e uma alimentação digna. O problema colocado por Lisa não faria muito sentido para elas, lhes resultaria incompreensível como problema filosófico.¹³⁸

Para Kohan, o trabalho filosófico em torno destes textos não contribuiria, muito provavelmente, para que estas crianças reconhecessem a sua condição social nem para a superação desta, ou seja, este não seria talvez o melhor meio para problematizar a exclusão social em que vivem estas crianças.

Finalmente, para Kohan, a própria ideia de um manual de filosofia constitui por definição a forma *como* a filosofia deve ser ensinada e aprendida. Para além disso, o manual constitui o indicador de quais as questões que devem ser trabalhadas em sala de aula e como devem ser trabalhadas.

Tal como Lipman, Kohan afirma que a emergência e desenvolvimento do pensamento filosófico se dá a partir da pergunta. A pergunta tem um lugar central no programa de Lipman. Porém, de acordo com o filósofo argentino, no programa educativo de *Filosofia para Crianças* a pergunta encontra-se condicionada pela metodologia da investigação filosófica, fortemente influenciada pelo modelo de investigação científica apresentado por Dewey e cuja finalidade consiste em fazer com que um problema deixe de ser um problema, ou seja, o objetivo da investigação filosófica é, na esteira de Dewey, a resolução de problemas¹³⁹.

Por outro lado, Kohan observa criticamente a forma universal e atemporal como são tomadas as questões e problemas da história da filosofia ocidental presentes nos recursos pedagógicos do programa do IAPC, referindo que Lipman já sabe de antemão as perguntas e problemas da filosofia e, portanto, o que é ou não é filosófico¹⁴⁰. Para Kohan, o questionamento filosófico não pode ser uma reprodução das perguntas colocadas por outro. As perguntas presentes nos manuais reproduzem perguntas colocadas por adultos e pelos próprios pensadores da história da filosofia ocidental. Por outro lado, o manual de acompanhamento ao professor pressupõe que a filosofia pode ser ensinada didaticamente, ou seja, que a filosofia pode ser transmitida¹⁴¹.

Estes aspetos, relativos aos dispositivos pedagógicos do programa educativo do IAPC, comprometem o caráter problematizador da filosofia, inibindo a relação filosófica dos professores de filosofia, e também dos próprios alunos de filosofia, com os fundamentos, pressupostos e implicações deste programa educativo, bem como com a sua operacionalização. Ou seja, compromete-se assim a possibilidade de questionar os pressupostos que justamente sustentam o modelo formativo da educação.

¹³⁸ KOHAN, Walter. *Filosofia para Crianças*. p.51.

¹³⁹ CF. Kohan, Walter. *Infancia Entre Educación y Filosofía*. pp. 116 e ss..

¹⁴⁰ CF. Kohan, Walter. *Infancia Entre Educación y Filosofía*. p.119.

¹⁴¹ CF. KOHAN, Walter. "Some questions to/within Philosophy for Children". In *Ethik und Sozialwissenschaften*. pp. 443-445.

3.2 A proposta kohaniana para pensar a prática de filosofia com crianças

3.2.1 Deleuze e Lyotard: uma outra infância

Kohan, ao longo do seu percurso filosófico, propõe possibilidades alternativas para pensar e articular os conceitos de infância, filosofia e educação, apresentando os alcances e implicações que um renovado olhar sobre estes conceitos poderá entreabrir. No sentido de recriar o significado destes conceitos, bem como de propor alternativas à metodologia de investigação filosófica colocada por Lipman e seus colaboradores, Kohan vai estabelecendo, ao longo do seu percurso, um diálogo com diversos pensadores da história da filosofia.

Em primeiro lugar, e diferentemente da noção de infância pressuposta no programa de *Filosofia para Crianças*, entendida como primeira fase da vida cronológica, caracterizada pela indeterminação, inferioridade e potencialidade, Kohan procura afirmar uma infância que está presente em qualquer fase da vida cronológica, ou seja, procura afirmar uma infância que faz parte da própria natureza humana. Ao invés de ser interpretada como uma falta, uma ausência ou incompletude, a indeterminação que atravessa a infância é interpretada por Kohan como uma força de libertação, transformação e criação.

O pensamento do filósofo francês Gilles Deleuze [1925-1995] contribuiu, de forma incontornável, para a construção kohaniana de uma possibilidade alternativa para pensar a infância. Na obra *Mil Planaltos – Capitalismo e Esquizofrenia 2¹⁴²*, o filósofo francês explora o conceito de *devir-criança* que terá uma relevância especial na investigação de Kohan em torno do conceito de infância.

Deleuze concebe a infância, não como uma fase cronológica da vida, mas como uma experiência, ou um acontecimento, que pode ocorrer em qualquer momento da vida humana. Esta experiência de infância é pensada a partir do modelo de pensamento rizomático que, como se verá de seguida, difere do modelo do pensamento ocidental denominado por Deleuze como o modelo ocidental da árvore.

Para Deleuze, o modelo de pensamento ocidental, ou o modelo da árvore, é um modelo de unidade e ordem, e consiste num sistema hierárquico baseado na ideia de enraizamento que fixa um ponto inicial de fundamento e ordem com ligações preestabelecidas. O modelo ocidental da árvore é um modelo que se baseia na racionalização lógica que determina e situa as coisas, o tempo, as pessoas, os lugares. É um sistema de pensamento que obedece a uma lógica predeterminada a partir do qual se dá o processo de estruturação ou organização do pensamento. Trata-se, enfim, de um modelo linear, genealógico que obedece, metaforicamente, a uma lógica arborescente.

Por outro lado, o modelo de pensamento rizomático é um modelo que está para além do modelo da árvore e que escapa, por assim dizer, à lógica arborescente. Trata-se de um modelo de pensamento não hierárquico, não sujeito a nenhuma lógica estrutural ou generativa predefinida, procedendo, por conseguinte, de modo heterogéneo, quer dizer, sem princípio nem fim, sem fundamentos ou pontos

¹⁴² DELEUZE, Gilles. *Mil Planaltos – Capitalismo e Esquizofrenia 2*. Assírio e Alvim. Lisboa, 2007.

culminantes. O acontecimento rizomático não se opõe nem derruba, mas desafia a árvore. «Onde é que vão? Donde partem? Onde é que querem chegar? São questões bem inúteis.», escreve Deleuze, «Fazer tábua rasa, partir ou voltar a partir do zero, procurar um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento [...]»¹⁴³.

A infância, enquanto acontecimento pensado a partir do modelo rizomático, não se integra, portanto, em nenhum sistema de pensamento, nem se fixa num ponto situado algures no movimento linear do tempo. Com Deleuze, a infância liberta-se do tempo *chrónos*, que é o tempo linear e ordenado, é o tempo da medida que fixa as coisas e as pessoas. Por estar para além das filiações e ordens de pensar predefinidas, o acontecimento, ou experiência, apresenta-se como uma dessubjetivação ou despersonalização da própria vida, das coisas e dos lugares. O acontecimento não acontece a um sujeito, mas o sujeito é o próprio acontecimento que acontece. Como escreve Deleuze, «O clima, o vento, a estação, a hora, não são de outra natureza que as coisas, os animais e as pessoas que os povoam, os seguem, lá dormem ou acordam. E é de uma assentada que é preciso ler: o animal-caça-às-cinco-horas. [...] Cinco horas é este animal! Este animal é este lugar!»¹⁴⁴. Deste modo, o tempo da experiência da infância é um tempo *aiónico*, isto é, um tempo que consiste em largar, em desprender-se da lógica preestabelecida a partir da qual se organiza o pensamento. Leia-se a descrição deleuziana do tempo *aiónico*:

Aiôn, que é o tempo indefinido do acontecimento, a linha flutuante que só conhece velocidades, e não cessa, ao mesmo tempo, de dividir o que acontece num já-lá e num ainda-não, um demasiado-tarde e um demasiado-cedo simultâneos, um alguma coisa ao mesmo tempo que vai passar-se e acaba de se passar. [...]. Não é de modo nenhum uma individualidade de momento, que se oporia à das permanências ou durações. A efeméride não tem menos tempo do que um calendário perpétuo, se bem que não seja o mesmo tempo. Um animal não vive necessariamente mais do que um dia ou uma hora; inversamente, um grupo de anos pode ser tão longo como o sujeito ou o objeto mais durável.¹⁴⁵

Neste sentido, a experiência é, de acordo com Deleuze, um *devir*, no sentido em que é uma experiência criadora de novas realidades, geradora de novos e inesperados inícios. «Devir nunca é imitar», escreve Deleuze, «nem fazer como, nem uma sujeição a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de que se parte, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar.»¹⁴⁶. A experiência não é, portanto, uma experiência de imitação ou reprodução de modelos, estando para além do controlo e totalização da lógica arborescente. O *devir* não se situa na lógica de um movimento ordenado numericamente, nem está fixado algures numa linha de evolução ou desenvolvimento, sendo, antes, uma *linha de fuga* que não pode ser antecipada ou prevista. A infância, segundo Deleuze, é este acontecimento rizomático, um *devir-criança* que se coloca como um iniciar uma nova história, ou uma resistência que interrompe a história, a cronologia, a unidade hierárquica, a lógica do pensamento

¹⁴³ DELEUZE, Gilles. *Mil Planaltos – Capitalismo e Esquizofrenia 2*. p. 48.

¹⁴⁴ DELEUZE, Gilles. *Mil Planaltos – Capitalismo e Esquizofrenia 2*. p. 334 e 335.

¹⁴⁵ DELEUZE, Gilles. *Mil Planaltos – Capitalismo e Esquizofrenia 2*. p. 333.

¹⁴⁶ DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. *Diálogo. Relógio D'Água* Editores. Lisboa, 2004. p.12.

ocidental. A infância será, pois, esse acontecimento inesperado e imprevisível que se manifesta, por conseguinte, como força de criação e revolução.

Por outro lado, Jean-François Lyotard [1924-1998], filósofo francês contemporâneo, na sua obra *O inumano. Considerações sobre o tempo*¹⁴⁷, tece algumas reflexões em torno na noção de infância que terão, igualmente, uma forte influência sobre o pensamento de Walter Kohan. Lyotard concebe a infância como o inumano do humano, a indeterminação nativa, um nada original. Estas características pressupõem que a natureza humana não está definitivamente determinada e que cabe ao ser humano a construção da sua própria natureza, isto é, da sua própria humanidade. A infância tem, assim, um carácter educável, uma potencialidade para se determinar, sendo que as instituições educativas e sociais são responsáveis por preencher esta ausência, este inumano constitutivo do ser humano. Assim, o atraso inicial da infância que, como escreve Lyotard, «a torna refém da comunidade adulta é igualmente o que manifesta a esta a falta de humanidade de que sofre e o que a chama a tornar-se mais humana.»¹⁴⁸.

A tarefa da educação, de acordo com Lyotard, consiste em dotar o ser humano com uma espécie de segunda natureza. Esta condição inumana do humano força o ser humano a conformar-se às instituições responsáveis por esse processo de determinação e, portanto, à razão instituída, isto é, aos interesses e valores da sociedade a que se pertence.

Apesar deste conformar-se, Lyotard considera que não se sai definitivamente da infância, isto é, o processo de se conformar às instituições, à razão instituída, é uma luta contínua e um processo sempre inacabado. «Toda a educação é inumana», escreve Lyotard, «visto que não funciona sem contrariedades e terror»¹⁴⁹. Para além do indeterminado entendido como o inumano do humano, o filósofo francês refere uma outra noção de inumano que aponta para a ideologia contemporânea do capital, do mercado e da competitividade. Com efeito, como nota Lyotard, a infância sempre resiste ao sistema, ou seja, há sempre aí uma força de resistência que resiste à ideologia contemporânea, à hegemonia do capital, do mercado e da competitividade. Há sempre aí um rasto de indeterminação que persiste, que impele o humano a ser mais humano, uma infância que persiste mesmo na idade adulta, como se o ser humano pudesse ser sempre, de cada vez, mais humano. Deste modo, Lyotard conclui que há uma insuperabilidade da infância, quer dizer, não se entra definitivamente na adultez, não há uma transição absoluta entre a infância e a razão instituída.

Assim, se há o inumano que constitui a natureza humana, há também o inumano do sistema, isto é, o inumano do controlo exercido pelas instituições educativas e que é regulado pela ideologia contemporânea do capital. Contudo, aquele outro inumano que constitui a natureza humana é, segundo Lyotard, a possibilidade de resistir ao sistema inumano. O inumano que sempre habita o humano é a força do próprio ser humano para opor resistência ao sistema inumano contemporâneo. A infância é, pois, uma força de resistência, sendo que recordar a infância significa um procurar não estar sujeito ao

¹⁴⁷ LYOTARD, Jean-François. *O inumano. Considerações sobre o tempo*. Editorial Estampa. Lisboa, 1990.

¹⁴⁸ LYOTARD, Jean-François. *O inumano. Considerações sobre o tempo*. p. 11.

¹⁴⁹ LYOTARD, Jean-François. *O inumano. Considerações sobre o tempo*. p. 12.

controlo da razão instituída, constituindo tal gesto uma tarefa política e revolucionária, ou seja, uma libertação das determinações que o sistema procura impor ao ser humano.

A leitura kohaniana da noção de infância concebida por Deleuze e por Lyotard, tem como finalidade, não apenas a afirmação de que existem noções de infância que estão para lá lógica cronológica do tempo, e que, por conseguinte, estão para lá da noção de infância como indeterminação, inferioridade e potencialidade, mas, também, tem como finalidade a afirmação de que a noção de infância pressuposta no programa educativo de *Filosofia para Crianças* será apenas uma possibilidade entre outras. Trata-se de afirmar que existem possibilidades alternativas, para lá daquela que está presente no programa do IAPC, para pensar a noção de infância. Como escreve Kohan,

O que as duas concepções de infância que acabei de esboçar têm em comum é que, para ambas, a infância é algo que constitui a vida humana, e, por conseguinte, nunca poderá ser abandonada, esquecida ou ultrapassada. Neste sentido ambas rejeitam a ideia de que a transformação da infância na adultez é o projeto pedagógico primeiro, e introduzem a necessidade de pensar outra a relação entre infância e educação. [...] Eu ofereço estas noções alternativas de infância, não porque elas se complementam umas às outras, nem para provar a força de uma dada ideia de infância [...]. Num sentido seria mais simples – e provavelmente mais articulado – limitar-me a mim próprio a uma destas concepções, mas acredito que uma estrutura interpretativa aberta oferece mais esperança para clarificar a base para repensar a relação entre infância e educação, e o lugar da filosofia entre elas.¹⁵⁰

Quando Kohan abre a possibilidade de pensar a indeterminação da infância como uma força de libertação, transformação e criação, uma dimensão insuperável que está presente ao longo da vida humana e que se expressa como resistência face às determinações impostas pelas instituições sociais, abre simultaneamente a possibilidade para superar o modelo formativo da educação que atravessa as instituições educativas e que justamente se apoia na noção de que a indeterminação da infância constitui uma inferioridade e potencialidade, uma fase de preparação para a vida adulta. Para Kohan, este renovado olhar sobre a infância possibilita a superação da ideia de que a instituição educativa tem como finalidade disciplinar o corpo social, formar pessoas, produzir subjetividades que estejam em conformidade com as normativas sociais e políticas dominantes.

O programa de *Filosofia para Crianças*, tal como refere Kohan, pressupõe precisamente este paradigma formativo, desenvolvido a partir da Modernidade, e descrito pelo filósofo francês Michel Foucault [1926-1984] na sua obra de 1975, *Vigiar e Punir – Nascimento da Prisão*¹⁵¹.

Para o filósofo argentino é necessário, não só repensar a infância, mas também pensar as possíveis implicações que um renovado olhar sobre a infância têm sobre o significado da educação, bem

¹⁵⁰ KOHAN, Walter. "Childhood, Education and Philosophy: Notes on Deterritorialisation". *Journal of Philosophy of Education*. 45, 2. 2011. «What the two conceptions of childhood that I have just sketched have in common is that for both of them, childhood is something that inherently constitutes human life, and therefore could never be abandoned, forgotten or overcome. In this way, both refuse to go along with the idea of the transformation of childhood into adulthood as a primary pedagogical project, and introduce the need to think another relation between childhood and education. [...] I offer these alternative notions of childhood, not because they complement each other, nor to prove the force any given idea of childhood, but on the contrary, in order to avoid the implicit pressure of "reason". In a sense it would be simpler – and probably more articulate – to limit myself to one of these conceptions, but I believe that an open interpretive framework offers more hope for clearing the ground for rethinking the relationship between childhood and education, and the place of philosophy between them.»

¹⁵¹ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir – Nascimento da Prisão*. Edições 70. Lisboa, 2017.

como da própria filosofia. Que outra possível noção de educação pode ser pensada a partir da noção alternativa de infância apresentada por Kohan? E, a partir deste outro olhar sobre a educação, como pensar o significado da filosofia? O que significa pensar filosoficamente? O que quer dizer educar para o pensamento filosófico?

3.2.2 A experiência do pensamento filosófico

Se a indeterminação da infância é tomada como uma força de resistência face à razão instituída, então, é necessário repensar a ideia pressuposta no programa de *Filosofia para Crianças* de que a educação tem como tarefa formar a infância segundo os sonhos e ideais dos adultos. Afinal, e de acordo com a visão kohaniana, o atual programa do IAPC, na medida em que se procura adaptar ao modelo formativo da educação, tomando a indeterminação da infância como uma inferioridade e uma potencialidade, não gera, de facto, reais transformações, mas apenas conformidades com o sistema de pensamento dominante, nomeadamente com as lógicas opressivas, hierárquicas e desigualitárias do modelo de educação que atravessa as instituições sociais.

Para Kohan, diferentemente de Lipman, o pensamento filosófico não constitui uma habilidade suscetível de ser aperfeiçoada, ou seja, filosofar não consiste em reproduzir ou aplicar formas de pensar previamente estabelecidas. O pensamento filosófico não está sujeito a uma determinada lógica ou normativa predefinida, nem é uma técnica impessoal e repetível por outros, ou uma habilidade passível de ser reproduzida e universalizada.

O pensamento filosófico, de acordo com a perspectiva de Kohan, constitui uma experiência no sentido em que é gerado a partir do encontro do sujeito com a sua sensibilidade e sem a intervenção da racionalização, ou seja, sem que os modos de pensar preestabelecidos determinem o que é sentido pelo próprio sujeito. Por conseguinte, este encontro com o que é sentido é para o sujeito um enigma, um signo, um mistério que força o pensamento a exercer-se, a entrar numa experiência. E como refere Deleuze, um dos filósofos que inspiram de forma incontornável a conceção kohaniana de pensar filosoficamente, «Há no mundo alguma coisa que força a pensar. Este algo é o objeto de um encontro fundamental e não de uma reconhecimento. [...] ele só pode ser sentido. É a este respeito que ele se opõe à reconhecimento, pois o sensível, na reconhecimento, nunca é o que só pode ser sentido, mas ele próprio pode ser visado por outras faculdades.»¹⁵².

Diferentemente de uma habilidade ou técnica, a experiência caracteriza-se pela sua singularidade, unicidade e intransferibilidade, quer dizer, o outro não pode atravessar a experiência que tenho de mim, das coisas, do mundo. A experiência diz absolutamente respeito ao próprio sujeito. É impossível experimentar algo por outro, viver algo por outro. Assim, enquanto experiência, o

¹⁵² DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Relógio D'Água. Lisboa. p.240.

pensamento é pessoal, único, irrepetível e inimitável, sendo que ninguém poderá pensar algo por outro. «[...] a filosofia como experiência não pode normalizar-se, uniformizar-se, estandardizar-se.», escreve Kohan, «Ninguém pode fazer experiências por outro, ninguém pode pensar por outro, ninguém pode filosofar por outro.»¹⁵³. O filosofar, enquanto experiência, é inconciliável com a ideia de reprodução, com um modelo de pensamento que o antecipe.

O filosofar é sempre relativo a uma determinada subjetividade, ou seja, a singularidade, a diferença e a novidade do sujeito que pensa filosoficamente estão sempre implicadas no próprio processo de pensamento, o que torna um tal processo sempre único, imprevisível e irreconhecível. Quando se pensa filosoficamente pensa-se sempre o, até então, impensado, pensa-se o que ainda não foi pensado, de tal forma que a experiência de pensar filosoficamente implica sempre uma transformação do pensamento do sujeito e, portanto, do próprio sujeito pensante. Pensar não é aplicar metodicamente uma forma de pensamento preexistente, mas fazer surgir o impensável, o ainda não formulado, fazer com que surja o que ainda não existe. Ao entrar numa experiência, o pensamento é forçado a pensar novos princípios para pensar o que é sentido pelo sujeito. Esta experiência envolve duas dimensões do pensamento: em primeiro lugar, uma força de libertação do que é esperado que seja pensado, gesto este que revoluciona a forma de pensar instituída, nomeadamente os pressupostos e certezas que guiam o pensamento dominante, e, em segundo lugar, uma força de criação imprevisível que não pode ser antecipada, ou seja, uma força do pensamento para procurar novas formas de pensar o que é sentido.

Não se trata, contudo, de pensar outras coisas normalmente não pensadas, ou de procurar pensar diferentemente da forma que é usual pensar-se, visto que um tal exercício seria ainda um conformar-se, ou manter-se articulado com o modelo de pensamento dominante. Pensar filosoficamente significa entrar numa experiência com um caminho imprevisível e resultado sempre incerto.

Filosofar consiste, assim, em experimentar-se a si mesmo, em relacionar-se consigo mesmo, com a sua diferença e unicidade, libertando-se, para o efeito, dos modelos de pensar previamente estabelecidos, ou do que é esperado que seja pensado. Esta relação consigo mesmo é sempre inacabada, inconclusa, dado que filosofar é, como refere Kohan, «[...] um trabalho sobre o sentido: sobre o sentido do que somos e do que nos acontece.»¹⁵⁴, quer dizer, um trabalho sobre o enigma e mistério do que somos e do que podemos ser. Este trabalho em torno do mistério que somos implica uma incessante libertação das certezas e formas de pensar preestabelecidas, dos princípios que modelam o pensar, enfim, dos pressupostos que inibem a experiência de si mesmo. Este caminho de libertação e criação de si mesmo não termina, quer dizer, qualquer que seja o lugar a que se chegue no pensamento é sempre um lugar sujeito a mais questionamento e revisão.

Este trabalho sobre o sentido do que somos dá-se como um movimento de desconstrução e desaprendizagem dos lugares fixos e inquestionados que condicionam o pensamento. O

¹⁵³ KOHAN, Walter. *Educación entre Infancia y Filosofía*. p.121. «[...] la filosofía, como experiencia, no puede normalizarse, uniformizarse, estandardizarse. Nadie puede hacer experiencias por otro, nadie puede pensar por otro, nadie puede filosofar por otro.»

¹⁵⁴ KOHAN, Walter. *Filosofía e Infância*. “Texto 2”. p.22.

questionamento ocupa um lugar fundamental nesta dimensão de libertação do pensamento. A pergunta implica em si mesma que qualquer coisa, de algum modo, poderá ser diferente daquilo que é. Mas o que é uma pergunta filosófica, de acordo com Kohan? Antes de mais, e em desacordo com Lipman, como visto anteriormente, Kohan considera que

[É] impossível perguntar no lugar do outro, fazer perguntas pelo outro. Precisáramos para isso de ser esse outro. Quando se repete a pergunta do outro sem encarna-la, em sentido estrito não se está a perguntar por nada, muito menos se está a colocar a si mesmo em estado de interrogação. Simplesmente reproduz-se uma inquietude alheia.¹⁵⁵

Para Kohan, a própria pergunta, “O que é uma pergunta filosófica?”, encerra-se já no modelo ocidental de pensamento na medida em que visa a produção de definições, essências e identificações. Para o filósofo argentino, o foco, ao invés de estar em “O que é a pergunta?”, deve estar antes em “Quem é que pergunta?” e “Para quê a pergunta?”, quer dizer, o foco deve estar na relação que o perguntador estabelece com a pergunta que é colocada. Qualquer pergunta terá o potencial para ser uma pergunta filosófica, na medida em que qualquer pergunta terá o potencial para provocar um encontro do sujeito consigo mesmo, de dar início à desconstrução de pontos inquestionáveis no pensamento, bem como de gerar novos modos de pensar. A pergunta filosófica não é um conteúdo dado previamente, por mais central e controversa que seja no âmbito da história da filosofia, mas surge da relação que o perguntador estabelece com a pergunta, do movimento que este permite que a pergunta inicie. É preciso, pois, que a pergunta gere uma experiência filosófica. Como refere Kohan,

[...] existem questões com as quais se podem estabelecer relações filosóficas ou não filosóficas, enquanto questões aparentemente centrais ou importantes podem não desenvolver nada. Obviamente não existem receitas ou métodos certos para o comprometimento numa relação filosófica com uma pergunta, e ninguém o pode ensinar a ninguém, dado que a experiência não pode ser ensinada, mas apenas partilhada.¹⁵⁶

A pergunta pressupõe, enfim, que alguma pode ser sempre de outra forma e, de acordo com Kohan, mais do que qualquer outra coisa o que pode ser de outra forma é o próprio perguntador, visto que perguntar não é um processo externo que se dirige a qualquer coisa para lá daquele que pergunta. Aquele que pergunta está sempre envolvido nesse processo, «Se colocamos uma pergunta e não nos sentimos perturbados, tocados, movimentados, descentrados por ela, parece que estamos a perder uma das mais interessantes e poderosas possibilidades de questionar: a transformação que isso provoca.»¹⁵⁷.

¹⁵⁵ KOHAN, Walter. *Infancia Entre Educación y Filosofía*. p. 116 e 117. «[...] Por eso, en filosofía es imposible preguntar en el lugar de otro, hacer preguntas por el otro. Necesitaríamos para eso ser ese otro. Cuando se repite la pregunta de otro sin encarnarla, en sentido estricto no se está preguntando por nada, mucho menos se está poniendo a sí mismo en estado de interrogación. Simplemente se reproduce una inquietitud ajena.»

¹⁵⁶ KOHAN, Walter. KENNEDY, David. “Aión, kairós and chrónos: fragments of na endless conversation on childhood, philosophy and education” in *childhood & philosophy*. 4 (2008) 8. p.9. «[...] there are questions with which philosophical or non philosophical relationships can be established, such that apparently simple and innocent questions can develop nothing. Obviously, there are no certain recipes or methods for engaging in a philosophical relationship with a question, and no one can teach it to anyone, given that experience cannot be taught, but only shared.»

¹⁵⁷ KOHAN, Walter. KENNEDY, David. “Aión, kairós and chrónos: fragments of na endless conversation on childhood, philosophy and education”. *childhood & philosophy*. 4 (2008) 8. p. 10. «If we ask a question and do not feel disturbed, touched,

Em suma, a pergunta tem um caráter pessoal, único e intransferível, de acordo com o filósofo argentino. Não existem perguntas filosóficas preestabelecidas no sentido em que o caráter filosófico da pergunta depende, a um nível fundamental, da relação que o perguntador estabelece com a pergunta, constituindo um aspeto fundamental da experiência de libertação do pensamento.

Por outro lado, uma experiência de pensamento filosófico é uma experiência criadora, quer dizer, uma experiência única, pessoal e irrepitível do pensamento para pensar o que ainda não foi pensado e o que não pode ser antecipado. «É aquilo que nos permite deixar o lugar onde nós estamos e alcançar outro lugar», escreve Kohan, «de deixar a ocupação de uma antiga terra e procurar uma nova; é uma interrupção da localização do pensamento [...]»¹⁵⁸. Este percurso do pensamento em direção a um novo lugar implica uma abertura do pensamento para o impossível, quer dizer, uma abertura do pensamento para esperar, não por algo que ainda não tenha encontrado, mas por aquilo que não pode ser encontrado, por aquilo que nos foi dito que jamais será encontrado. É preciso estar atento ao que ainda não é. É necessário, de acordo com Kohan, que o pensamento espere pelo impossível para que o impossível aconteça, ou seja, não dá o mesmo esperar ou não esperar pelo impossível.¹⁵⁹ É preciso, de modo contraditório, pensar sobre impensável para que este aconteça, e apenas deste modo poderá o pensamento ter uma experiência de criação. Trata-se de criar um mundo novo, um mundo que ainda não existe e que ainda não foi pensado.

Esta relação do pensamento com a sua própria impossibilidade, esta força criadora do pensamento, é simultaneamente a força que impele o pensamento a desconstruir os pressupostos que se impõem como naturais e inquestionáveis e que inibem a experiência do pensamento. Ou seja, a dimensão de libertação e de criação do pensamento estão intrinsecamente relacionadas entre si.

3.2.3 O significado da educação filosófica

Se, de acordo com Kohan, o pensamento filosófico é uma experiência transformadora que envolve fundamentalmente duas dimensões do pensamento, a libertação dos pressupostos que condicionam o pensar e a criação de novas formas de pensar, então, qual o significado da educação filosófica? O que significa educar filosoficamente segundo a perspectiva kohaniana?

Foi visto anteriormente que a indeterminação da infância é interpretada por Kohan, na esteira de Deleuze e Lyotard, não como a condição que força o ser humano a conformar-se à determinação imposta pelas instituições educativas mas, antes, como uma força de resistência e libertação que não se deixa determinar ou controlar pela hegemonia da razão instituída, e como força de criação de novas

moved, decentered by i, it seems that we are losing one of the most interesting and powerful possibilities of questioning: the transformation it provokes.».

¹⁵⁸ KOHAN, Walter. "Some Reasons for Doing Philosophy with Children". *Children Philosophize Worldwide – Theoretical and Practical Concepts*. p. 125. «I tis what allows us to leave the place where we are and to reach another place, to leave off occupation of an old land and to reach for a new; i tis na interruption of location in thinking [...]».

¹⁵⁹ CF. KOHAN, Walter. *Infancia entre Educación y Filosofía*. p. 168.

formas de pensar. Para Kohan, a infância, que pode estar presente numa criança ou num adulto, é uma experiência do pensamento para se libertar de imposições e modelos de pensar preestabelecidos e simultaneamente uma experiência de criação de novas e inesperadas formas de pensar. Foi visto, também, que a interpretação kohaniana da indeterminação da infância, por um lado, possibilita a superação do modelo formativo da educação que é, essencialmente, um modelo hierárquico, opressivo e autoritário e, por outro lado, abre outras possibilidades para pensar a educação.

De acordo com Kohan, a educação filosófica tem como tarefa possibilitar o questionamento das formas dominantes de pensar, bem como acolher modos de pensar ainda não pensados e, portanto, imprevisíveis. E, neste sentido, educar filosoficamente consiste em desafiar a própria educação a ser aquilo que ela antes de mais, antes de qualquer determinação exterior imposta, é.

Educar filosoficamente não consiste em formar o pensamento das crianças transmitindo aquilo que outros pensaram, mas consiste em receber e propiciar o pensamento filosófico das crianças que, de acordo com Kohan, se define como uma experiência única, pessoal e irrepetível de libertação do que é esperado que seja pensado e também de criação de novas formas de pensar aquilo que é sentido, sem a intervenção de modos de pensar preestabelecidos. Desta forma, a educação filosófica não se define como um instrumento ou meio para atingir um determinado fim social e político, mas como um fim em si mesma, quer dizer, a educação filosófica procura estar ao serviço de si mesma.

Por não aceitar a lógica não filosófica do modelo formativo da educação, a educação filosófica, segundo Kohan, implica colocar em questão as coisas tal como elas são e, neste caso, a forma dominante de pensar, nomeadamente a lógica formativa desigualitária que atravessa a instituição educativa.

Segundo o filósofo argentino, a educação filosófica tem um compromisso com a ética e a política, nomeadamente com os princípios e valores democráticos, contudo, Kohan defende que tais princípios são apenas o princípio e não o fim da educação filosófica. Tomar a democracia, ou quaisquer que sejam as normativas que prescrevem a forma como se deve pensar, como bases inquestionáveis da educação filosófica é em si um gesto não filosófico. Para Kohan, seja qual for a ética, política, valor ou normativa defendida, a filosofia tomá-los-á como problemas filosóficos e não princípios ou objetivos inquestionáveis. «[...] a lógica, a democracia, o consenso, quaisquer que sejam os nomes do bem», escreve Kohan, «são para o pensar filosófico problemas, não princípios ou objetivos. Quando se postulam como bases inquestionáveis, ou fins a serem alcançados pelo pensar, muito menos do que facilitá-lo, firmam a sua condenação [...]»¹⁶⁰. Portanto, o que está em causa, de acordo com Kohan, não é a própria democracia em si, mas o gesto de aceitar como inquestionáveis os ideais políticos e sociais que regulam as instituições educativas e, por conseguinte, a educação filosófica.

Assim, a educação filosófica tem como tarefa colocar em questão as formas e poderes que disciplinam o pensamento, as lógicas não filosóficas, o que se apresenta ao pensamento como necessário, natural e normal. Educar filosoficamente não consiste num exercício de poder que tem como objetivo

¹⁶⁰ CF. KOHAN, Walter. *Infancia entre Educación y Filosofía*. p.122. «[...] la lógica, la democracia, el consenso, cualesquiera sean los nombres del bien, son para el pensar filosófico problemas, no principios o objetivos. Cuando se postulan como bases incuestionables o fines a serem alcanzados por el pensar, muy lejos de facilitarlos, firmam su condena [...]».

disciplinar o pensamento dos alunos, mas num exercício subversivo, quer dizer, num exercício de libertação dos poderes e normativas exteriores que condicionam a própria educação filosófica e num exercício de criação de novas formas para pensar a educação.

A educação filosófica tem, assim, um compromisso com a transformação política e social, quer dizer, a força subversiva e de indisciplina da filosofia é em si mesma uma força transformadora que, não só questiona as coisas tal como são, como abre possibilidades para superar as formas de pensar previamente estabelecidas. Não se trata de imprimir nas crianças e jovens os sonhos e ideais pensados pelos adultos, nem de impor um caminho e sentido a ser tomado. Pelo contrário, para Kohan, a educação filosófica parte do princípio de que os adultos e educadores não sabem como o mundo deve ser, nem tão pouco qual o caminho que o pensamento deve percorrer e qual a finalidade ou sentido do pensamento. «Educamos para outro mundo», escreve Kohan, «porque outro mundo é possível, porque outro mundo já existe desde o momento em que pensamos de maneira diferente este mundo, porém não sabemos a forma precisa desse mundo nem pensamos que devemos ser nós a defini-la.»¹⁶¹. A educação filosófica realmente transformadora não é aquela que procura ajustar *o que é* ao que *deve ser*, mas aquela que recebe a infância das crianças, que possibilita a experiência filosófica, aceitando a diferença, novidade e alteridade do pensamento das crianças. Trata-se de permitir a participação de outros na política, de tomar em consideração a infância permitindo a participação das crianças na construção de como o mundo pode ou deve ser. Segundo a visão de Kohan, o programa de *Filosofia para Crianças*, ao estabelecer o aperfeiçoamento da sociedade democrática como horizonte último da educação filosófica na infância, bem como ao prescrever a forma como se deve pensar e como se deve pensar para pensar bem, desconsidera no fundo a infância, quer dizer, exclui o pensamento das crianças visto fechar-se a outros possíveis modos de conceber a finalidade ou sentido do nosso mundo. Assim, como escreve Kohan,

A forma política dos nossos sentidos e finalidades está aberta: não sabemos como deve ser o mundo. Tão pouco o queremos saber, porque não nos interessa trabalhar para uma normativa predefinida que dê sentido ao presente da ação pedagógica e em cuja definição o outro, objeto dessa normativa, tem estado ausente. [...] Colocamos à disposição o filosofar para ajudar a pensar e a pensarmos neste mundo, para ajudarmos a colocar em questão a nossa relação com esse mundo e para que outros também o possam fazer. Porém, a forma de um novo mundo permanece aberta. Os nossos principais motivos para fazer filosofia com as crianças estão em colocar à disposição as nossas instituições, sensibilidades e pensamentos para que essas crianças possam pensar do modo mais livre, potente e aberto possível a forma que querem dar ao seu estar no mundo.¹⁶²

Em suma, para Kohan a educação filosófica consiste essencialmente em receber e propiciar a infância das crianças, isto é, em possibilitar a experiência do pensamento filosófico das crianças. Dar lugar ao pensamento filosófico das crianças implica, pois, dar voz às crianças, abrir um espaço para que

¹⁶¹ KOHAN, Walter. *Infancia, Política y Pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. p.70. «Educamos para outro mundo, porque outro mundo es posible, porque otro mundo ya existe desde el momento en que pensamos de manera diferente este mundo, pero no sabemos la forma precisa de esse mundo ni pensamos que somos nosotros los que debemos definirla.»

¹⁶² KOHAN, Walter. *Infancia, Política y Pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. o. p. 70. «[...] la forma política de nuestros sentidos e finalidades está abierta: no sabemos como debe ser el mundo. Tampoco lo queremos saber, porque no nos interesa trabajar para una normativa predefinida que dé sentido al presente de la acción pedagógica y en cuya definición el otro, objeto de esa normativa, há estado ausente.»

estas participem na construção do mundo como ele pode ou deve ser, implicando este gesto a ignorância, por parte dos educadores e adultos, do que o mundo deve ser.¹⁶³ O que não significa que não se parta de princípios democráticos, ou seja, como referido anteriormente, Kohan defende a criação de um contexto democrático para a educação filosófica, nomeadamente um ambiente de solidariedade, justiça e igualdade, no qual as crianças possam pensar em liberdade. Para Kohan, a educação filosófica tem necessariamente um compromisso com a política, contudo, uma educação filosófica comprometida politicamente é uma educação que se relaciona filosoficamente com a estrutura, sentido e finalidade da educação, nomeadamente com as lógicas opressivas, hierárquicas e desigualitária do modelo formativo da educação, com a forma dominante de pensar, com os ideais políticos e sociais que atravessam a instituição educativa e com as próprias relações educacionais que se estabelecem no interior da instituição educativa.

3.3 A possibilidade da educação filosófica

A receção do pensamento das crianças, tendo por base um modelo formativo da educação, dá-se a partir da condição de que as crianças pensem *o que* os educadores pensam e *como* os professores pensam, sendo que os próprios professores, por sua vez, se encontram igualmente sujeitos às normativas sociais e políticas que atravessam a instituição educativa. Assim, a instituição educativa recebe condicionalmente o professor que, simultaneamente, recebe condicionalmente a infância.

Se educar filosoficamente significa receber e propiciar a infância das crianças, ou seja, criar condições para acolher a experiência de libertação e criação do pensamento das crianças, então, caberá perguntar, de que modo é feito este acolhimento. Como receber o pensamento filosófico das crianças? É sequer possível criar condições que possibilitem a educação filosófica?

Trata-se de pensar a possibilidade de uma educação que acolha a estranheza, a diferença, a novidade do pensamento das crianças, ou seja, a possibilidade de uma educação que questione o modelo formativo da educação baseado na lógica de domínio e submissão.

Para receber a experiência filosófica das crianças é necessário que o professor acolha de forma incondicional essa mesma experiência, isto é, sem impôr “o quê”, “como” e “porquê” se deve pensar, ou seja, sem impor formas de pensar predefinidas nem excluir a diferença e novidade do pensamento das crianças.

Receber a experiência de pensamento das crianças sem impor condições que inibam a sua diferença, implica que aquele que recebe a infância se deixe questionar pela experiência de pensamento que está a acolher, quer dizer, o professor coloca-se a si mesmo em questão, no sentido em que se procura libertar do seu lugar de poder e saber, da sua posição de autoridade e superioridade. Por outras

¹⁶³ CF. KOHAN, Walter. “Some Reasons for Doing Philosophy with Children”. *Children Philosophize Worldwide – Theoretical and Practical Concepts*. p.120.

palavras, ao receber sem condições o pensamento das crianças, o professor procura libertar-se da opressão que ele mesmo exerce sobre os alunos. O professor questiona, assim, os inquestionáveis que atravessam a instituição educativa e que, por efeito, o atravessam a si mesmo. De acordo com Kohan, o professor tem como tarefa contrariar as forças hierárquicas e desigualitárias da instituição educativa, ou seja, tem como tarefa libertar a educação do seu caráter não filosófico, neste caso, da desigualdade que a estrutura.

Receber incondicionalmente a infância, no sentido em que envolve colocar em questão o modelo formativo da educação e, por conseguinte, o próprio lugar do professor, significa colocar em questão as relações educacionais instituídas baseadas na desigualdade, ou seja, implica afirmar relações educacionais baseadas na igualdade entre aquele que ensina e aquele que aprende filosofia. Neste sentido, a tarefa do professor consiste em construir relações educacionais simétricas, isto é, baseadas na igualdade epistémica entre professor e aluno. Jacques Derrida [1930-2004], na sua obra *Da Hospitalidade*¹⁶⁴, procura pensar o conceito de hospitalidade que é seguido de perto por Kohan para esclarecer a sua ideia de receção incondicional da infância.

«A questão da hospitalidade começa aí: deveremos nós pedir ao estrangeiro para nos compreender, para falar a nossa língua, em todos os sentidos deste termo, em todas as suas extensões possíveis, antes e a fim de o poder acolher em nossa casa (chez nous)?¹⁶⁵». A questão da hospitalidade tem assim a ver com as condições que o anfitrião impõe ao hóspede para que este possa ser acolhido em sua casa. Portanto, como receber o estrangeiro? Derrida abre duas possibilidades de resposta para a presente questão.

A primeira resposta de Derrida consiste na noção de hospitalidade condicional, isto é, na hospitalidade jurídica, visto que a receção do hóspede baseia-se precisamente nas leis que demarcam poderes, os deveres e os direitos. Na hospitalidade condicional o anfitrião coloca condições ao estrangeiro e este, para que possa ser acolhido, deverá sujeitar-se às condições impostas pelo anfitrião, e que se expressam nas leis, regras e lógicas do lugar de acolhimento. A sujeição do estrangeiro às regras impostas pelo anfitrião implica um paradoxo: o estrangeiro deixa de ser estrangeiro na medida em que lhe é exigido que saia do seu mundo e entre no nosso. A hospitalidade condicional pressupõe uma desigualdade que consiste no poder da hospitalidade ou no exercício de poder por parte de quem acolhe ou recebe. O anfitrião, ao impor condições ao estrangeiro para que este possa ser acolhido em sua casa, exerce controlo sobre o hóspede, no sentido em que o anfitrião se define neste aspeto como a autoridade, o soberano, o dono da casa, dado que é ele que seleciona, domina e decide as regras que o hóspede deverá cumprir para ser acolhido.

Por outro lado, Derrida abre a possibilidade da hospitalidade incondicional ou absoluta. Nesta hospitalidade, o anfitrião não impõe condições ao estrangeiro, recebe o estrangeiro como o outro absoluto, anónimo ou desconhecido. O hóspede, aquele que vem de fora, do exterior da nação, do Estado, das instituições sociais que regulam a casa de acolhimento, entra na casa do anfitrião como a

¹⁶⁴ DERRIDA, Jacques; DUFOURMANTELLE, Anne. *Da Hospitalidade*. Palimage Editores. Viseu, 2003.

¹⁶⁵ DERRIDA, Jacques. *Da Hospitalidade*. p.36.

alteridade absoluta, o fora da lei e das regras do lugar. O estrangeiro apresenta-se, assim, como um desafio, uma questão à lógica do lugar de acolhimento. Ao invés de o anfitrião colocar questões ao estrangeiro, relativas ao nome, idade, posição social, religião, sexo ou cultura, o anfitrião deixa-se ser questionado pelo hóspede. O anfitrião desempodera-se, liberta-se do seu próprio poder, da sua própria autoridade, convertendo-se no estrangeiro que entra na sua própria casa. «[...] é como se o dono e senhor estivesse, enquanto dono e senhor, prisioneiro do seu lugar e do seu poder, da sua *ipseidade* [...] o dono da casa está em sua casa, mas acaba por entrar na sua própria casa graças ao hóspede (hôte) – que vem do exterior. O dono entra então por dentro como se viesse de fora.»¹⁶⁶. Por outro lado, o estrangeiro torna-se anfitrião do próprio anfitrião. Esta hospitalidade dá origem, porém, a um paradoxo, visto que a hospitalidade nunca se dá sem ser condicional, isto é, sem ser sob as leis e normas sociais e políticas que a contextualizam. Ou seja, a hospitalidade incondicional, por estar sempre em relação com o aspeto jurídico, é impossível.

Kohan, a partir da questão da hospitalidade colocada por Derrida tece uma analogia com a questão da educação filosófica, mais propriamente com a questão “Como receber a infância das crianças?”. «Podemos fazer o exercício de ler “infante” onde Derrida diz “estrangeiro”», escreve Kohan.

De acordo com Kohan, no modelo formativo da educação que estrutura as instituições educativas atuais, a receção do pensamento das crianças é condicional, no sentido em que se espera que as crianças pensem *o que* os professores pensam e *como* os professores pensam. O pensamento das crianças é um objeto a ser condicionado pelas ideias, formas de pensar e saber dos adultos. A lógica aqui é a do domínio e submissão: o aluno deverá sujeitar-se às condições impostas pelo professor. A tarefa do professor consiste, neste caso, em modelar, determinar, dar forma, condicionar, estruturar liberdades, impondo às crianças ideais sociais e políticos, bem como formas de pensar predefinidas.

Por outro lado, procurar receber incondicionalmente a infância das crianças, ou seja, procurar receber incondicionalmente o pensamento filosófico das crianças, significa procurar entrar numa relação educacional baseada na igualdade. Para Kohan, é necessário que as instituições educativas atuais procurem praticar uma hospitalidade incondicional. Com efeito, neste caso, o professor recebe o pensamento das crianças sem impor ideias ou formas de pensar predefinidas, ou seja, o professor recebe de uma forma filosófica a experiência de libertação e criação do pensamento das crianças.

Para Kohan, a tarefa do professor de filosofia com crianças consiste em procurar libertar o diálogo das condições que inibem o seu carácter filosófico, mas uma tal tarefa implica, e à semelhança da ideia derridiana de hospitalidade, que o professor se deixe questionar pelo próprio pensamento das crianças, experienciando, desse modo, a força de libertação e criação do seu próprio pensamento. A receção incondicional do pensamento das crianças implica pensar um professor que se procura libertar dos seus próprios poderes e autoridade, quer dizer um professor que coloca em questão o dogmatismo, o inquestionável, os ideais sociais e políticos, e as formas de pensar dominantes que atravessam a instituição educativa.

¹⁶⁶ DERRIDA, Jacques. *Da Hospitalidade*. p. 82 e 83.

Todavia, ainda à luz da lógica da hospitalidade derridiana, a receção incondicional do pensamento das crianças é impossível, visto dar-se sempre à luz das leis e regras da instituição educativa. A receção das crianças dá-se sempre num determinado contexto educativo, social e político.

Assim, será possível pensar na possibilidade uma educação filosófica? Se para ensinar filosofia é necessário receber incondicionalmente o pensamento das crianças, mas se a receção incondicional da infância é impossível, então, será possível ensinar filosofia? A tarefa da educação filosófica depara-se com uma impossibilidade: a receção incondicional da infância das crianças. É impossível nada dar e tudo receber. É impossível nada prever, nada impor, nada planear. É impossível sair de forma definitiva da lógica hierárquica e desigualitária que atravessa a instituição educativa. A tarefa de receber incondicionalmente o pensamento das crianças permite questionar a própria possibilidade da educação filosófica, a própria possibilidade de não inibir a experiência de pensamento filosófico. Será possível ensinar a pensar filosoficamente?

A propósito da possibilidade de construir relações educacionais baseadas na igualdade, Jacques Rancière oferece um importante contributo, em especial com a sua obra *O Mestre Ignorante*¹⁶⁷. Nesta obra, Rancière conta a história de Joseph Jacotot, um professor de literatura francesa que, dada a circunstância de ter que ensinar língua francesa a um grupo de alunos que desconhecem a língua que o professor fala, descobre um método de ensino que consiste em os alunos aprenderem por si mesmos. «Sozinhos, eles haviam buscado as palavras francesas correspondentes àquelas que conheciam, e as razões de suas desinências. Sozinhos eles haviam aprendido a combiná-las [...]. Seriam, pois, supérfluas as explicações do mestre? Ou, se não o eram, para que e para quem teriam, então, utilidade?»¹⁶⁸. Esta experiência permitiu que Rancière distinguisse dois tipos de pedagogia.

Em primeiro lugar, a pedagogia baseada na lógica da explicação, baseada no autoritarismo e superioridade do professor face ao aluno. Segundo esta pedagogia o professor é aquele que clarifica o que se pressupõe ser inacessível ao aluno de por si mesmo compreender. O aluno, ocuparia um lugar de inferioridade e estaria, neste caso, sujeito à inteligência do professor. A lógica da explicação parte do pressuposto de que aprender depende sempre de alguém exterior que explica. «O mito pedagógico», escreve Rancière, «[...] divide o mundo em dois. Mas, deve-se dizer, mais precisamente, que ele divide a inteligência em duas. Há, segundo ele, uma inteligência inferior e uma inteligência superior.»¹⁶⁹.

Em segundo lugar, Rancière propõe uma outra pedagogia baseada na lógica da emancipação. Trata-se de uma pedagogia em que o professor não explica, mas emancipa os seus alunos. Não se trata de métodos distintos, mas de dois usos diversos da inteligência, por um lado, a via rápida que corresponde ao mestre embrutecedor, por outro lado, a via da liberdade, que corresponde ao mestre emancipador. A lógica da emancipação implica a confiança na capacidade intelectual de todos os seres humanos aprenderem por si mesmos, e, portanto, pressupõe a possibilidade da construção de relações educacionais baseadas na igualdade entre aquele que ensina e aquele que aprende. A pedagogia da

¹⁶⁷ RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Autêntica. Belo Horizonte, 2002.

¹⁶⁸ RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. p.17.

¹⁶⁹ RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. p.20.

emancipação é uma pedagogia da liberdade e consiste em pensar um professor e um aluno que sejam basicamente iguais em inteligência. Como escreve Rancière,

[...] pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar a sua própria inteligência. Mestre é aquele que encerra uma inteligência em um círculo arbitrário do qual não poderá sair se não se tornar útil a si mesma. Para se emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano. O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar sua capacidade [...]¹⁷⁰

A ideia de que se pode ensinar aquilo que se ignora parte do princípio de que todos os seres humanos têm igual inteligência e que para aprender basta revelar a sua inteligência a ela própria. A lógica da emancipação pressupõe a desconstrução da lógica da desigualdade que fundamenta as relações educacionais e a construção de relações educacionais baseadas na igualdade de inteligências entre o professor e o aluno. O professor, segundo Rancière, não é aquele que detém muitos conhecimentos e que se dedica a transmiti-los aos seus alunos, o professor é aquele que justamente não sabe mais nem menos que o seu aprendiz. É, assim, preciso pensar um mestre ignorante, um professor que não imponha, que não procure condicionar aquilo que o aluno pensa e sabe, que não procure manipular o caminho dos alunos. A tarefa do professor consiste antes em considerar, ou em reconhecer, as inteligências dos alunos. Emancipar-se consiste precisamente em tomar consciência da igualdade das inteligências. «O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade da sua inteligência», escreve Rancière. «E o que embrutece os “inferiores” embrutece, ao mesmo tempo, os “superiores” [...]»¹⁷¹. Com efeito, como refere Rancière, só reconhece a sua inteligência aquele que fala a alguém capaz de reconhecer a igualdade das duas inteligências. Por outro lado, aquele que se julga superior faz depender a sua inteligência da desqualificação dos outros.

Segundo Rancière, aprender e ensinar acontecem sempre no seio de uma relação entre iguais. Aprender não consiste em receber algo do outro, visto que a única coisa que o outro nos pode dar, que pode ser ensinado, é a confiança de que a inteligência do aprendiz não é inferior a nenhuma outra. Neste sentido, o mestre ignora o próprio caminho que a aprendizagem tomará, não sendo possível prever, através de um método, a estrutura da aprendizagem nem do próprio ensino.

Porém, de acordo com Rancière, a construção de relações educativas baseadas no princípio de igualdade é incompatível com a desigualdade instituída, com a lógica hierárquica que estrutura o sistema educativo. Estamos perante duas lógicas incompatíveis, a lógica da igualdade, por um lado, e a lógica da desigualdade instituída, por outro. É impossível institucionalizar a lógica da igualdade das inteligências em instituições educativas que precisamente são reguladas pelo princípio da desigualdade, por políticas fundamentalmente hierárquicas¹⁷². Para Rancière a consciência da igualdade das inteligências é sempre um acontecimento individual. Qualquer ser humano pode emancipar-se e emancipar o outro, no entanto, não poderemos falar de uma sociedade que em si mesma seja emancipada

¹⁷⁰ RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. p. 27.

¹⁷¹ RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. p. 50.

¹⁷² CF. RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. p. 132 e ss..

e igualitária. A prática da igualdade de inteligências em instituições educativas baseadas na desigualdade de inteligência ou conduz à desordem social ou ao mero conformismo, quer dizer, ao respeito dos emancipados pela ordem social que atravessa as instituições sociais. Como escreve Rancière, «Somente um homem pode emancipar um homem. Somente um indivíduo pode ser razoável – e somente por meio de sua própria razão. [...] Há, porém, somente uma maneira de emancipar. Jamais um partido, um governo, um exército, uma escola ou instituição emancipará uma única pessoa.»¹⁷³

Kohan considera, porém, que, quer a impossibilidade derridiana da hospitalidade incondicional, quer o desfecho de Rancière, podem ser repensados.

Relativamente à receção da infância das crianças é impossível um acolhimento absolutamente incondicional visto que este acontece sempre num contexto educativo condicionado por poderes sociais e políticos. Todavia, face a impossibilidade de receber de forma incondicional o pensamento das crianças, Kohan defende a ideia de entrar na experiência, de entrar na luta e ver o que dá, sem planos, sem antecipar resultados. Educar para o pensamento filosófico é uma tarefa impossível, no entanto, absolutamente necessária. De acordo com o filósofo argentino, é preciso entrar nesta experiência, é preciso lutar, é preciso procurar subverter o modelo formativo da educação.

Apesar da impossibilidade de instituir relações educacionais baseadas no princípio da igualdade de inteligências, Kohan considera possível a criação de novas políticas que tomem a igualdade como um princípio e não como fim. Para Kohan é possível entrar neste processo de libertação e transformação dos inquestionáveis que atravessam as instituições educativas, experimentando novas formas de pensar, novas formas de relações educacionais. Portanto, face a impossibilidade de acolher incondicionalmente a infância, bem como a impossibilidade de construir relações educacionais baseadas na igualdade em instituições educativas baseadas no princípio da desigualdade, Kohan defende que a única resposta possível é entrar na experiência sem antecipar resultados.

A única resposta possível para afirmar uma educação filosófica é procurar pensar uma educação que seja em si mesma filosófica, quer dizer, uma educação que se relacione filosoficamente com a estrutura não filosófica do sistema educativo, com as relações educacionais que aí são praticadas, com as formas de pensar aí dominantes. Trata-se de procurar colocar em prática políticas que afirmem o princípio de igualdade de inteligências. É preciso pensar uma educação filosófica que se relacione filosoficamente com as tensões e opressões que envolvem que o próprio contexto educativo. Como esclarece Kohan,

Em todo o caso, que haja ou não política não é uma questão de direito, senão de experiência, e o desafio é pensar e afirmar as condições para que possa haver política. Trata-se de instaurar uma outra política, em primeiro lugar, no pensamento, uma política da experiência da experiência e não da verdade, uma política da interrogação permanente sobre a possibilidade e as formas da própria política, que a desinstale do lugar de impossibilidade. Uma política aberta, de inconformidade e

¹⁷³ RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. p. 108.

insatisfação e que, partindo da igualdade e sem saber o ponto de chegada de si mesma, se impacienta com a sem razão dominante e a transtorne.¹⁷⁴

3.4 O método socrático: questões e desafios

Ao longo da obra *O Mestre Ignorante*, Rancière sustenta a hipótese de que o método de ensino de filosofia praticado pelo mestre ateniense, Sócrates [470 a.c. – 399 a.c.], difere largamente do método de ensino praticado por Jocotot. De acordo com o filósofo francês, o método de ensino socrático baseia-se em relações educacionais assimétricas, quer dizer, numa relação de desigualdade entre aquele que ensina e aquele que aprende filosofia. Ainda que Sócrates se pareça em larga medida com um mestre emancipador, dado o seu ensino não se basear na lógica da explicação, isto é, dado o seu ensino não consistir na transmissão de conhecimentos, o método do filósofo ateniense oculta uma lógica de embrutecimento. Segundo Rancière, o filósofo ateniense sabe antecipadamente o que o outro, o aprendiz, deve saber, ou seja, o mestre sabe exatamente *onde* deve chegar o diálogo e *como* lá chegar. As aprendizagens que origina não constituem qualquer novidade para o mestre, nada há aí que lhe seja propriamente uma novidade ou que surja como um imprevisto. Apesar das aprendizagens dos seus interlocutores consistirem, no fundo, em desaprendizagens e de aparentemente o ensino de Sócrates não se encaixar na lógica da explicação, o método de ensino socrático oculta, sob a aparência de ignorância, e sob a negação de que ele mesmo nada tem a ensinar, uma forma de coerção e opressão. O método de ensino socrático oculta a superioridade do mestre face aos seus interlocutores. E como refere Kohan, o fato de Sócrates dialogar sobretudo com escravos, não é um detalhe sem importância, pelo contrário, «O escravo é um símbolo da mais diversa inferioridade: epistemológica, política, ética, social, cultural: aquele que não só não sabe, senão que não sabe como saber; o escravo não só não pode saber, como está despossuído de todo o poder que não seja o submetimento.»¹⁷⁵. Pelo contrário, Sócrates representa desde logo a imagem daquele que é superior aos outros relativamente ao seu saber e ao seu poder. Sócrates não pergunta porque ignora, mas porque sabe, desde o início do diálogo com o seu interlocutor, o único saber que de acordo com o próprio tem realmente valor: o saber que nada se sabe. «É o segredo dos bons mestres», escreve Rancière, «com suas perguntas, eles guiam discretamente a inteligência do aluno – tão discretamente, que a fazem trabalhar, mas não o suficiente para abandoná-la a si mesma.»¹⁷⁶. As perguntas que Sócrates coloca não são inocentes, constituem a estratégia do

¹⁷⁴ KOHAN, Walter. *Infancia, Política y Pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. p. 27. «En todo o caso, que haya o no política no es cuestión de derecho, sino de experiencia, y el desafío es pensar y afirmar las condiciones para que pueda haber política. Se trata de instaurar una outra política, en primer lugar, en el pensamiento, una política de la experiencia y no de la verdad, una política de interrogación permanente sobre la posibilidad y las formas de la propia política, que la desinstale del lugar de la imposibilidad. Una política abierta, de inconformidad e insatisfacción y que, partiendo de la igualdad y sin saber el punto de llegada de sí misma, se impacienta con la sinrazón dominante y la transtorne.»

¹⁷⁵ KOHAN, Walter. *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Zorzal. Argentina, 2008. p. 50 e 51. «El esclavo es un símbolo de la más diversa inferioridad: epistemológica, política, ética, social, cultural: aquél que no sólo no sabe, sino que no sabe cómo saber; el esclavo no sólo no puede saber, sino que está desposeído de todo poder que no sea el del sometimiento.»

¹⁷⁶ RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. p. 40.

filósofo ateniense para conduzir os seus discípulos a pensarem da forma como ele próprio pensa. Por outro lado, se aqueles que dialogam com Sócrates têm a aprender que nada sabem e que aquilo que julgam saber afinal não sabem verdadeiramente, Sócrates nada tem a aprender com aqueles com quem dialoga, dado não reconhecer valor algum nos conhecimentos que os seus interlocutores revelam possuir. «[...] as suas perguntas, que apenas podem ser respondidas numa direção e que, quando não o são, são reformuladas infinitas vezes até que saia a resposta esperada, são mais afirmações que interrogações», comenta Kohan, «contêm tudo o que o outro pode – e deve saber.»¹⁷⁷. Portanto, Sócrates não só sabe qual a verdade a que se deverá chegar, mas também qual é o melhor caminho para lá chegar.

Assim, ainda de acordo com a leitura de Kohan, Sócrates é um mestre embrutecedor por três motivos: em primeiro lugar, impede que aqueles que consigo dialogam alcancem por si mesmos o saber, inibindo, por conseguinte, a autonomia e liberdade destes; em segundo lugar, Sócrates possui desde o início do diálogo, o saber previamente estabelecido que aqueles com quem dialoga devem alcançar; e em terceiro lugar, o método socrático pressupõe que para aprender é necessário que alguém exterior nos ensine¹⁷⁸. Em suma, sob a máscara da ignorância e da investigação está um Sócrates que submete a inteligência do outro à sua própria inteligência. Sócrates, apesar de constituir uma imagem democrática no contexto da filosofia da educação, ele é, no fundo, um professor diretivo e paradoxalmente pouco aberto ao diálogo entre iguais.

Para Rancière, uma vez mais, se ensinar significa confiar no outro, reconhecer no outro uma inteligência capaz de por si mesma encontrar o seu caminho no mundo, então, não é propriamente possível antecipar o resultado de uma experiência de ensino e de aprendizagem. Tudo está em aberto. O professor de Rancière contradiz a ideia de método rígido de ensino, mas também as forças hierárquicas que atravessam as instituições educativas. Leiam-se as próprias palavras de Rancière a propósito do método socrático,

O socratismo é, assim, uma forma aperfeiçoada de embrutecimento. Como todo o mestre sábio, Sócrates interroga para instruir. Ora, quem quer emancipar um homem deve interroga-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não para instruir um outro. E, isto, somente o fará bem aquele que, de fato, não sabe mais do que o seu aluno, que jamais fez a viagem antes dele, o mestre ignorante [...].¹⁷⁹

Não se trata, assim, de fingir que não se sabe, mas de um não saber genuíno, de um procurar e investigar verdadeiramente, porque se quer saber.

Apesar da perspectiva crítica rancieriana, do mestre embrutecedor que se esconde sob a máscara de um mestre ignorante, Kohan considera que Sócrates é, ainda assim, mestre emancipador por três razões. Em primeiro lugar, Sócrates coloca efetivamente em questão a lógica da formação que atravessa

¹⁷⁷ KOHAN Walter. *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. p.40. «[...] sus preguntas, que sólo pueden ser respondidas en una dirección y que, cuando no lo son, son reformuladas infinitas veces hasta que salga la respuesta esperada, son más afirmaciones que interrogaciones, continen todo lo que el otro puede – e deve – saber.»

¹⁷⁸ CF. KOHAN, Walter. *Infancia, Política y Pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. p. 41.

¹⁷⁹ RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. p. 41.

o seu tempo, ou seja, o filósofo ateniense inverte os valores dominantes e disponibiliza-se a trabalhar com os outros no sentido de problematizar as ideias políticas e sociais estabelecidas no seu tempo.

Em segundo lugar, Sócrates afirma que ensinar filosofia articula-se intrinsecamente com fazer filosofia, ou praticar e viver a filosofia. A filosofia é um modo de vida, é uma prática, sendo que filosofar consiste sempre em submeter-se a si mesmo e aos outros a um exame da razão. Por outro lado, a filosofia não pode não ser educativa, apesar de nada haver para ensinar, a não ser o mostrar um determinado modo de caminhar pela vida. «Assim, de maneira indirecta, Sócrates ajuda a dissociar distinções pérfidias, como entre filósofo e professor de filosofia, licenciado e professor, investigador e docente, enfim, todas aquelas que pretendem separar a produção filosófica da sua transmissão.»¹⁸⁰.

Em terceiro lugar, o paradoxo que envolve Sócrates, constitui o paradoxo dos próprios professores de filosofia, isto é, Sócrates representa a questão de compatibilidade entre filosofia e instituição educativa e, neste sentido, tem algo de muito importante a dar a todos os professores de filosofia. O paradoxo de Sócrates abre uma possibilidade para os professores de filosofia refletirem sobre as suas próprias práticas educativas, nomeadamente sobre a tensão fundamental que sempre atravessa a relação entre o professor de filosofia e o aluno de filosofia.

A um olhar mais atento o filósofo ateniense manifesta um duplo posicionamento: por um lado, Sócrates representa um legislador, um juiz que sanciona as falhas do pensamento dos outros, por outro lado, expressa a liberdade e a transformação. No entanto, esta liberdade oculta um modelo educativo baseado na reprodução do mesmo, quer dizer, os seus discípulos devem pensar da forma como o mestre pensa. A diferença, o inesperado, são excluídos do diálogo, bem como são rejeitadas todas as formas de pensar e de saber que se distingam das formas de pensar e saber do mestre.

De acordo com Kohan, não se trata de resolver o paradoxo, de o professor de filosofia se decidir por um lado ou pelo outro, nem tão pouco de distinguir o que é ensinar verdadeiramente filosofia do que não é ensinar verdadeiramente filosofia. Como escreve Kohan, não se trata de afirmar «Que havia um ensinar verdadeiro e um não verdadeiro; um aprender legítimo e outro não legítimo. Na verdade, aí estaria situado o que impede uma reflexão radical sobre o ensinar e o aprender: a figura socrática da impossibilidade de ensinar.»¹⁸¹. Não há solução para o paradoxo de Sócrates. O enigma não se resolve com a afirmação da impossibilidade de ensinar filosofia ou propondo o método que justamente possibilitaria o verdadeiro ensino de filosofia. «[...] não há solução senão uma tensão infinita», continua Kohan, «uma aporia potente para pensar [...]»¹⁸².

De acordo com Kohan, não existe o método filosófico, sendo impossível fixar um método para ensinar filosofia. Nenhum plano ou método de ensino de filosofia poderá garantir a aprendizagem da filosofia, isto é, a experiência libertadora e criadora do pensamento. «O mestre ignorante cala.», comenta Kohan, «Não prescreve nem autoriza. Cai um vazio, uma ausência, não há métodos, não há

¹⁸⁰ CF. KOHAN, Walter. *Filosofia, la paradoja de aprender y enseñar*. p. 32 e 33.

¹⁸¹ KOHAN, Walter. *Sócrates: el enigma de enseñar*. Editorial Biblos. Argentina, 2009. p. 125. «[...] que habría un enseñar verdadero y uno no verdadero; un aprender legítimo y otro que no lo sería. Allí estaría situado en verdad lo que impede una reflexión radical sobre el enseñar y el aprender: la figura socrática de la imposibilidad del enseñar.»

¹⁸² KOHAN, Walter. *Sócrates: el enigma de enseñar*. p. 124. «[...] no hay solución sino una tensión infinita; una aporia» potente para pensar [...]».

caminhos.»¹⁸³. No entanto, para Kohan, este aspeto não implica a impossibilidade de ensinar filosofia. O vazio que Sócrates nos traz permite a abertura de um espaço, de um lugar para o pensamento refletir sobre *o quê, o como, o para quê* ensinar filosofia. Se o pensamento filosófico não pode ser antecipado, então, o caminho para lá chegar também não pode ser dado previamente. Pensar filosoficamente é um caminho a percorrer dentro do próprio pensamento e essa experiência não pode ser dada ou ensinada por ninguém. Pensar filosoficamente «[...] é um acontecimento imprevisível.», escreve Kohan, «Não há formas predeterminadas que o produzam. As técnicas, os métodos, inibem a sua emergência: os modelos, quando creem apreender o pensar e torna-lo transmissível, antecipam o inantecipável. O método consiste em constituir de cada vez o caminho, como problema, com a sua solução.»¹⁸⁴.

Assim, dada a imprevisibilidade do pensamento filosófico, nenhum método, ou mesmo não método, garante ou impossibilita definitivamente a experiência filosófica. «Não há método que garanta a filosofia, assim como não há método que a impeça tangentemente.», escreve Kohan, «Ler um clássico pode ser mais antifilosófico que ler *Mein Kampf*; o círculo pode ser um instrumento de controlo e disciplina mais velado, subtil e eficaz que uma aula magistral.»¹⁸⁵. De acordo com o filósofo argentino, é necessário não aceitar dogmaticamente nenhum método de ensino de filosofia, mas também nenhum não método. «[...] a filosofia escapa a qualquer método», escreve Kohan, «O melhor método aplicado da maneira mais rigorosa pode não provocar uma experiência de filosofia e ela pode surgir contra um método ou de um anti-método.»¹⁸⁶. Para ensinar a pensar filosoficamente é necessário, não um método, mas o gesto de acolhimento da diferença, da novidade, da alteridade do pensamento do outro. O caráter paradoxal do ensino de filosofia, ao invés de inibir a tarefa do professor, pode ser como uma força que justamente dá potência ao trabalho dos professores na escola, visto gerar inquietação e reflexão. A questão está sempre, sobretudo, em dar ou não espaço à diferença do pensamento do outro, tendo em conta que a abertura de um espaço absoluto consistiria na inversão da lógica: a imposição das leis e formas de pensar daquele que é acolhido, ou seja, o hóspede, a criança, o aluno. Voltando às noções de Derrida, ao converter-se no estrangeiro que é colocado em questão, o professor é colocado em questão pelo próprio aluno. Mas, ao ser recebido incondicionalmente, o aluno acabaria por impor a sua própria estrangeiridade, ou seja, as suas próprias e leis, regras e sistemas de pensamento.

¹⁸³ KOHAN, Walter. *Infancia, Política y Pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. p. 23. «El maestro ignorante calla. No prescribe ni autoriza. Queda un vacío, una ausencia, no hay métodos, no hay caminos.»

¹⁸⁴ KOHAN, Walter. *Infancia Entre Educación y Filosofía*. p. 259. «En este sentido, el pensar es un acontecimiento imprevisible. No hay formas predeterminadas que lo produzcan. Las técnicas, los métodos, inibem su emergencia: los modelos, cuando creen apreender el pensar y tornalo transmisible, anticipan lo inantecipable. El método consiste en constituir cada vez el camino, como problema, con su solución.»

¹⁸⁵ KOHAN, Walter. *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. p. 81. «[...] no hay método que garantisse la filosofía, así como no hay método que la impida tajantemente. Leer un clásico puede ser más antifilosófico que leer *Mein Kampf*; el círculo puede ser un instrumento de control y disciplina más velado, sutil e eficaz que una clase magistral.»

¹⁸⁶ KOHAN, Walter. *Em Cavias a filosofia en-caixa? A escola pública aposta no pensamento*. p. 19 e 20.

CONCLUSÃO

O programa educativo de *Filosofia para Crianças*, pensado e implementado por Matthew Lipman e pelos seus colaboradores do IAPC, foi concebido para integrar o currículo escolar desde o ensino básico ao ensino secundário. A filosofia de Walter Kohan apresenta-se, por um lado, como uma receção filosófica do programa educativo de *Filosofia para Crianças* e, por outro lado, como uma proposta de fundamentação da necessidade dos professores de filosofia afirmarem um ensino ou uma educação que seja ela própria filosófica, independentemente do programa de filosofia que esteja a ser utilizado, bem como do nível de ensino. A proposta de Kohan não consiste em apresentar um programa de educação filosófica alternativo, ou um programa que seja melhor que o programa de *Filosofia para Crianças*. Pelo contrário, trata-se, antes, de apresentar uma proposta de reflexão que integra questões, perspectivas e desafios fundamentais, relativos ao ensino e aprendizagem de filosofia em geral.

A proposta de reflexão concebida por Kohan no sentido em que se dirige a qualquer professor de filosofia, a qualquer programa de filosofia ou nível de ensino, poderá ser, por conseguinte, tomado como um contributo para que os professores de filosofia do ensino secundário pensem sobre as suas próprias práticas educativas.

Ao longo do seu percurso, Kohan apresenta questões estruturais relativas à educação filosófica na infância: o que é a infância? O que significa pensar filosoficamente? Qual o significado da educação filosófica? Estas perguntas são, por um lado, dirigidas ao programa de *Filosofia para Crianças*, enquanto receção filosófica do mesmo e, por outro lado, são perguntas fundamentais que estruturam e orientam a própria proposta kohaniana para pensar a prática de filosofia com crianças.

Foi visto que, de acordo com Kohan, a questão do significado e da possibilidade de ensinar e aprender filosofia mantém-se em aberto, sem uma solução definitiva e que, por conseguinte, a tarefa de cada professor de filosofia passará certamente por aqui, pela reflexão sobre o significado e a possibilidade de ensinar e a aprender filosofia. Esta reflexão envolve a afirmação de uma educação que seja em si mesmo filosófica, isto é, implica, da parte dos professores de filosofia, uma reflexão contínua sobre a própria educação em si, ou seja, sobre as lógicas, poderes e formas de pensar que regulam e estruturam as instituições educativas.

Afinal, o quê, como e para quê ensinar filosofia? Porque é que se está a ensinar isto e não outra coisa qualquer? O que significa ensinar e aprender filosofia? É realmente possível ensinar e aprender filosofia? Será possível ensinar filosofia sem antecipar o horizonte do que é pensável pelo aluno? Será possível não condicionar ou não manipular aquilo que os alunos pensam? E seria isso mesmo interessante ou desejável? Poderá a filosofia permitir a si mesma a exceção de um princípio inquestionável? Pode a filosofia ter uma certeza absoluta, mesmo que tal certeza seja o saber que nada

se sabe? Haverá coisas que um professor de filosofia não pode ignorar? E haverá algo que um professor de filosofia tenha que realmente ignorar?

A questão das relações educacionais constitui um pilar fundamental no percurso filosófico kohaniano. Trata-se de pensar sobre aquela tensão entre a liberdade e a coerção que sempre envolve as relações educacionais entre, neste caso, o professor de filosofia e os alunos de filosofia. Será possível procurar gerar relações educacionais simétricas que tenham como princípio a igualdade entre aquele que ensina e aquele que aprende filosofia? Existirá o melhor método para ensinar filosofia? É possível procurar libertar-se da sua própria autoridade enquanto professor? Qual o sentido de procurar construir relações educacionais simétricas? Será, de algum modo, necessária a construção de relações educacionais assimétricas? Que poderes políticos e sociais atravessam a instituição educativa? Para quê problematizar a dimensão formativa da educação? Será o modelo formativo da educação, de algum modo, adequado ao ensino e aprendizagem de filosofia?

A tarefa do professor de filosofia refletir filosoficamente sobre as suas próprias práticas educacionais, é uma tarefa em si mesma sempre inacabada. A reflexão não termina. É sempre possível questionar as coisas tal como elas estão e são. O gesto é repetitivo. Não existe um método de ensino que garanta aprendizagens, mas existe um método através do qual o professor de filosofia procura não inibir a emergência do pensamento filosófico dos alunos e esse método consiste em o professor refletir filosoficamente sobre as suas próprias práticas educativas.

O único método possível para ensinar filosofia é o método da reflexão filosófica do professor sobre os próprios métodos que estão a ser praticados e sobre os próprios programas que estão a ser implementados. O único método possível será, pois, o de libertar a educação filosófica dos seus inquestionáveis, do seu caráter não filosófico. Ou seja, o único método possível é a procura por construir uma educação filosófica que seja em si mesma filosófica.

Assim, de forma paradoxal, não há propriamente o método de ensino de filosofia, como também não há um método que seja definitivamente antifilosófico. O modo de relação dos professores de filosofia com qualquer que seja o método de ensino de filosofia é que poderá ou não ser filosófico. O único método possível para o professor de filosofia é sempre o questionamento do que se sabe e do que se pensa.

No final, não se trata de determinar a possibilidade ou a impossibilidade do ensino e da aprendizagem de filosofia, mas antes de entrar na experiência, isto é, de refletir filosoficamente sobre aquilo que se está a fazer. Trata-se de entrar na contradição que a possibilidade de ensinar e aprender filosofia sempre implica, isto é, de relacionar-se filosoficamente com a tensão entre a liberdade e a coerção que sempre envolvem as relações educacionais entre aquele que ensina e aquele que aprende filosofia.

Tal como Sócrates, o programa de *Filosofia para Crianças*, apesar de afirmar uma educação para a liberdade, pressupõe aquilo que pode e deve ser aprendido, sabe de antemão o *como* e o *onde* se deverá chegar. Um semelhante olhar poderá ser dirigido ao programa de filosofia do 10º e 11º anos.

O contributo de Kohan para repensar o programa de *Filosofia para Crianças*, que é em si um contributo para pensar o próprio de filosofia do 10º e 11º anos, consiste na afirmação de que o diálogo filosófico é constitutivamente um espaço de libertação, criação e transformação do pensamento das crianças e jovens. Trata-se, sobretudo, de um espaço de acolhimento da voz das crianças e dos jovens, e, neste sentido, não se espera que as crianças e os jovens pensem aquilo que os adultos esperem que elas pensem, mas que os alunos possam dar o seu próprio contributo para a filosofia.

Para Kohan, a idade não pode jamais ser um critério para legitimar relações de domínio e exclusão. A posição revolucionária do professor de filosofia consiste em dar lugar à voz das crianças e dos jovens, em dar lugar ao imprevisível e, simultaneamente, dar uma oportunidade a si mesmo de desaprender modos predeterminados de ser professor, modos preestabelecidos de aprender e ensinar filosofia. A tendência daquele que ensina filosofia querer provar que os alunos são capazes de pensar *o que e como* os adultos pensam pressupõe uma inferioridade do aluno face o professor, gerando apenas conformidades com os modos de pensar dominantes e com os ideais sociais e políticos imperantes.

A tarefa do professor de filosofia consiste fundamentalmente em procurar construir um espaço de aprendizagem de filosofia que seja simultaneamente um espaço de aprendizagem do filosofar. Neste sentido, o diálogo filosófico entre os alunos e o professor abre-se como uma possibilidade de encontro com o que foi pensado por outros e, simultaneamente, como um lugar de construção da autonomia e liberdade do pensamento. Pensar por si mesmo não significa pensar solitariamente, independentemente dos outros, mas implicará possivelmente a socialização com o que foi pensado na história da filosofia e, também, no âmbito educativo, com aquilo que os colegas e os professores pensam. Esta dimensão social do diálogo filosófico, tal como defendido por Lipman, possibilita a abertura do pensamento para uma dimensão mais objetiva, imparcial e desinteressada.

Mas, se o diálogo filosófico é a estrutura através da qual se procura acolher a voz das crianças e dos jovens e, simultaneamente, o lugar através do qual o professor procura construir relações educacionais baseadas na igualdade e, portanto, o espaço a partir do qual se coloca em questão o próprio modelo formativo da educação, como pensar, por exemplo, o caso em que um grupo de crianças ou jovens procurasse defender algo como, por exemplo, a “pena de morte”?

A construção de relações educacionais simétricas passa pela procura em receber de forma incondicional o pensamento do outro. No entanto, uma tal receção do pensamento do outro é impossível, quer dizer, não se trata apenas de pensar que a própria estrutura da instituição educativa impossibilita desde logo este gesto radical, mas de ver que na própria radicalidade deste gesto reside a sua perversão. Com efeito, da abertura absoluta, quer dizer, da ausência de imposições e condições, emerge uma inversão: a possibilidade da imposição das formas de pensar daquele que é acolhido e, por conseguinte, o estabelecimento de uma nova relação educacional baseada na desigualdade. É nesta tensão que o professor e o aluno se movem. Uma vez mais, a tarefa do professor consiste em questionar a própria relação educacional que está a ser estabelecida, procurando gerar equilíbrios e igualdades. Até que ponto receber a diferença do outro? Como garantir a procura pela igualdade das relações educacionais? Onde ceder? Onde impor? Que espaços abrir? Que espaços fechar? Que formas de pensar

estão a ser impostas, da parte do professor e da parte do aluno? Receber incondicionalmente o pensamento do outro constitui-se sempre como uma procura. E, perante o exposto, é, aliás, necessário que assim seja. Esta procura contínua é, sobretudo, uma procura por identificar e questionar as tensões, os espaços que se abrem, as coerções e os condicionamentos que atravessam a própria estrutura da relação educacional.

Neste sentido, o diálogo filosófico constitui-se como agente de transformação da instituição escolar, contribuindo para questionar, repensar e transformar os mecanismos que envolvem o atual modelo formativo da educação. Afinal, aprende-se a pensar filosoficamente *com* os outros e não *dos* outros. E, sobretudo, há sempre algo de imprevisível que acontece num diálogo filosófico, não sendo possível antecipar o que irá emergir quando se pensa em conjunto.

BIBLIOGRAFIA/FONTES CONSULTADAS

- ALVES, Fátima, AREDES, José, CARVALHO, José. *A Chave do Agir – Introdução à Filosofia 10º Ano*. Texto Editora. Lisboa. 1997.
- DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Guimarães Editores. Lisboa. 2004.
- DESCARTES, René. *Meditações sobre a Filosofia Primeira*. Livraria Almedina. Coimbra. 1992.
- DERRIDA, Jacques; DUFOURMANTELLE, Anne. *Da Hospitalidade*. Palimage Editores. Viseu, 2003.
- LIPMAN, Matthew. *A Filosofia vai à Escola*. Editorial Summos. 2005.
- LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. Cambridge University Press. New York. 2003.
- LIPMAN, Matthew; MORIYÓN, Félix. “Matthew Lipman: una biografía intelectual”. *Hacer, Revista Internacional de Filosofía Aplicada*. 2. Madrid. 2011.
- DELEUZE, Gilles. *Mil Planaltos – Capitalismo e Esquizofrenia 2*. Assírio e Alvim. Lisboa, 2007.
- DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. *Diálogo*. Relógio D’Água Editores. Lisboa, 2004.
- DEWEY, John. *Democracy and Education – An Introduction to the Philosophy of Education*. Aakar Books. Delhi, 2004.
- GARDNER, S.T. Commentary “Inquiry is no Mere Conversation”. *Journal of Philosophy in Schools*, 2 (1). 2015.
- HENRIQUES, Fernanda; VICENTE, Joaquim Neves, Barros, Maria do Rosário. *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos*. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário. 2001.
- KANT, Immanuel. “Informação acerca da orientação dos seus cursos no semestre de Inverno de 1765-1766”. *R. Filosofia*. Vol.II, 1-2. 1988. pp. 168-173.
- KENNEDY, David. “The philosopher as a teacher. The role of a facilitator in a community of philosophical inquiry”. in *Metaphilosophy*. 35 (5). 2004.
- KOHAN, Walter e Ana Míriam Wuensch. *Filosofia para Crianças – A tentativa Pioneira de Matthew Lipman*. Editora Vozes. Petrópolis, 1999
- KOHAN, Walter. *Infância, política y pensamiento: ensayos de filosofía e educación*. Del Estante Editorial. Buenos Aires. 2007.
- KOHAN, Walter. “Some Questions to/within Philosophy for Children” in *Ethick und Sozialwissenschaften*. Stuttgart, Alemanha.12 (4). 2001.
- KOHAN, Walter; KENNEDY, David (Org.). *Filosofia e Infância. Possibilidades de um encontro*. Vol.III. “Filosofia e infância: pontes de encontro”. Editora Vozes. Rio de Janeiro, 1999.

- KOHAN, Walter. *Childhood, Education and Philosophy: new ideas for na old relationship*. Routledge. London and New York. 2015.
- KOHAN, Walter. *Em Caxias a filosofia en-caixa? A escola pública aposta no pensamento*.
- KOHAN, Walter. *Infancia entre Educación y Filosofía*. Laertes. Barcelona. 2004.
- KOHAN, Walter. *Filosofia para Crianças*. Editora DP&A. Rio de Janeiro, 2000.
- KOHAN, Walter. *Filosofía, la paradoja de aprender y ensinar*. Zorzal. Argentina, 2008.
- KOHAN, Walter. “Lipman y la filosofía: Notas para pensar un concepto”. In Moryón, F. G. (ed.). *Matthew Lipman: Educación y Filosofía*. Editora Autêntica. Belo Horizonte. 2012.
- KOHAN, Walter. *Paulo Freire, mais do nunca: uma biografia filosófica*. Vestígio. Belo Horizonte, 2019.
- KOHAN, Walter. *Philosophy and Childhood. Critical Perspectives and Affirmative Practices*. Palgrave Macmillan. New York. 2014.
- KOHAN, Walter. *Sócrates: el enigma de enseñar*. Editorial Biblos. Argentina, 2009.
- KOHAN, Walter e WUENSCH, Ana (Org.). *Filosofia para Crianças. A Tentativa Pioneira de Matthew Lipman*. Editora Vozes. Petrópolis, RJ. 1999.
- MARTINS, Guilherme D’Oliveira *et al.* *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. 2017.
- MORYÓN, F. G. (Ed.). *Matthew Lipman: Educación y Filosofía*. Vol.1. Ediciones de la Torre. Adrid, 2002.
- MORYÓN, F.G. “Filosofía para Niños. Genealogia de un proyecto”. *Haser, Revista Internacional de Filosofía Aplicada*. 2. Madrid, 2011.
- MOURA, José Barata. “Filosofia e Ensino da Filosofia, Hoje”. Texto 6. *Revista Logos*. 1987. pp. 93-101
- PLATÃO. *A República*. Fundação Caloust Gulbenkein. Lisboa, 1983.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Autêntica. Belo Horizonte, 2002
- RODRIGUES, Luís. *Filosofia 11º Ano – Manual do Professor*. Plátano Editora. Lisboa. 2014.
- RODRIGUES, Luís. *Filosofia 10º Ano – Volume 2*. Plátano Editora. Lisboa. 2012.
- SHARP, Ann Margaret. “What is a community of inquiry?” in *Journal of Moral Education*. 16(1). 1987.
- TAVARES, J. & ALARCÃO, I. *Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina. 2005.
- VEREADORA da Educação e Biblioteca (coord.). *Projeto Educativo Municipal – Leiria Concelho Educador*. Câmara Municipal de Leiria. Leiria, 2018.

ANEXOS

Anexo I

	<p>Escola Secundária Domingues Sequeira Ano Letivo 2020/2021 Disciplina: Filosofia Turma: 11ºJ Nome: Filipa Pedro Igrejas Tema: O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica: A teoria do conhecimento cartesiana Aula n.º1</p>					
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo
<p>Iniciar às competências de análise e interpretação de textos e à composição filosófica</p>	<p>Identificar alguns dos aspetos fundamentais que marcam o contexto histórico do filósofo francês René Descartes.</p>	<p>1. René Descartes: contexto histórico 1.1. Mudança de paradigmas: - - Conceção do mundo/universo; - Conceção do ser humano; - A relação entre fé e razão. 1.2. O ceticismo moderno</p>	<p>Exposição oral</p>		<p>Contínua</p>	<p>10m</p>
	<p>Sintetizar alguns dos aspetos biográficos do filósofo René Descartes.</p>	<p>2. René Descartes: vida e obra.</p>	<p>Excerto do filme “Descartes” (1974), direção: Roberto Rossellini</p>	<p>Internet/computador</p>		<p>20m</p>
	<p>Parafrasear as 4 regras básicas do método cartesiano para alcançar a verdade.</p>	<p>3. Bases da teoria cartesiana do conhecimento 3.1 As regras do método cartesiano: - Evidência - Análise - Síntese - Revisão</p>	<p>Leitura e análise de texto</p>	<p>Doc.1 (Excerto da obra cartesiana <i>Discurso do Método</i>)</p>	<p>10m</p>	
	<p>Ilustrar a vida/contexto do filósofo René Descartes.</p>		<p>Ilustração: o perfil/contexto de Descartes</p>		<p>10m</p>	

 ESDS	Escola Secundária Domingues Sequeira Turma 11.ºJ Ano Letivo 2020/2021 Disciplina: Filosofia Nome: Filipa Pedro Igrejas Tema: O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica: a teoria do conhecimento cartesiana Aula n.º2					
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo
Analisar a problemática sobre a qual um texto toma posição, identificando o tema/problema, a(s) tese(s) que defende ou a(s) resposta(s) que dá.	Identificar o posicionamento de Descartes face à origem, essência e possibilidade do conhecimento.	1. Origem, essência e possibilidade do conhecimento segundo Descartes: 1.1 A prioridade da razão na ordem do conhecimento 1.2 O realismo crítico 1.3 A certeza epistémica e o conhecimento falível	Exposição oral			10m
	Distinguir entre verdade inquestionável e conhecimento falível.		Atividade: escrita no quadro, por parte dos alunos, de uma ideia que considerem ser uma verdade/certeza absoluta. Justificação e reflexão sobre as ideias registadas.	Quadro Caneta		15m
	Caracterizar o método cartesiano para superar o ceticismo / alcançar o conhecimento verdadeiro.	2. Dúvida metódica: o método cartesiano para superar o ceticismo e alcançar a verdade 2.1 O caráter provisório e hiperbólico da dúvida metódica; 2.2. Objetivo da dúvida metódica: explorar os limites do ceticismo.				15m
Descrever o argumento cartesiano que coloca em dúvida os sentidos como origem do conhecimento verdadeiro.	3. Teoria do conhecimento cartesiana: das coisas que se podem pôr em dúvida 3.1 Os conhecimentos que advêm dos sentidos: o argumento que justifica a questionabilidade dos sentidos como origem do conhecimento verdadeiro.	Leitura e análise de texto: <i>Meditações sobre a filosofia primeira</i> (1641), “Primeira Meditação: Das coisas que se podem pôr em dúvida”	Doc.2 (Excerto DESCARTES, René. <i>Meditações sobre a filosofia primeira</i>)		10m	

	Escola Secundária Domingues Sequeira Turma 11.ºJ Ano Letivo 2020/2021 Disciplina: Filosofia Nome: Filipa Pedro Igrejas Tema: O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica: a teoria do conhecimento cartesiana Aula n.º3					
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo
Assumir as posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença. Analisar a estrutura lógico argumentativa de um texto, pesquisando os argumentos, dando conta do percurso argumentativo.	Argumentar sobre a possibilidade/impossibilidade de a vida ser apenas um sonho. Descrever o argumento cartesiano do sonho que justifica a possibilidade de duvidar da existência do mundo físico. Refletir sobre os limites do conhecimento: entre a ilusão e a realidade	1. Teoria do conhecimento cartesiana: das coisas que se podem pôr em dúvida: 1.1 A dúvida da existência do corpo e da existência do mundo físico: o argumento cartesiano do sonho.	Exposição oral Leitura de um excerto da obra de Descartes. Atividade escrita: reflexão, por parte dos alunos – posicionamento e argumentação –, sobre a possibilidade de a vida ser apenas um sonho. Diálogo com os alunos Visualização do trailer do filme <i>Matrix</i> (1999) Visualização do trailer do filme <i>Waking Life</i> (2001) Leitura do conto “O sonho da Borboleta” de Chuang Tsé	PowerPoint Doc.2 (Excerto DESCARTES, René. <i>Meditações sobre a filosofia primeira</i>) Trailer do filme <i>Matrix</i> (1999) Trailer do filme <i>Waking Life</i> (2001) Doc.3 (TSÉ, Chuang. Conto “O sonho da Borboleta”)		15m 20m 10m 5m

	Escola Secundária Domingues Sequeira Turma 11.ºJ Ano Letivo 2020/2021 Disciplina: Filosofia Nome: Filipa Pedro Igrejas Tema: O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica: a teoria do conhecimento cartesiana Aula n.º4					
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo
Assumir as posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença. Analisar a estrutura lógico argumentativa de um texto, pesquisando os argumentos, dando conta do percurso argumentativo.	Descrever o argumento cartesiano do Génio Maligno Concluir, a partir do argumento do Génio Maligno, a impossibilidade do conhecimento	1.O argumento cartesiano do Génio Maligno como possibilidade que fundamenta a dúvida sobre a evidência das certezas matemáticas 2.A hipótese do Génio Maligno enquanto possibilidade que fundamenta a impossibilidade do conhecimento	Leitura de um excerto da obra de Descartes. Construção individual de um desenho que ilustre uma ou mais das temáticas abordadas: época de Descartes, a personalidade de Descartes, o Génio Maligno, etc..	Doc.2 (Excerto DESCARTES, René. <i>Meditações sobre a filosofia primeira</i>)		15m
	Relembrar a argumentação cartesiana que fundamenta a conclusão de que nenhum conhecimento é garantidamente verdadeiro.	3.O que a dúvida hiperbólica coloca em dúvida: 3.1 Os conhecimentos que têm origem nos sentidos 3.2 A existência do mundo físico 3.3 A certeza nas verdades que têm origem no pensamento (matemática, geometria, etc..)	Exposição oral			25m
	Identificar os momentos na argumentação cartesiana que conduzem à conclusão da primeira certeza indubitável – o <i>cogito</i> .	4.A superação do ceticismo – a primeira certeza indubitável o <i>cogito</i> . 4.1 O argumento que sustenta a tese da indubitabilidade do <i>cogito</i> – <i>Penso, logo, existo</i> . 4.1.1 O solipsismo do <i>cogito</i> . 4.1.2 A necessidade de superação do <i>cogito</i> .	Powerpoint			10m

 <p>ESDS</p>	<p>Escola Secundária Domingues Sequeira Turma 11.ºJ Ano Letivo 2020/2021 Disciplina: Filosofia Nome: Filipa Pedro Igrejas Tema: O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica: a teoria do conhecimento cartesiana</p> <p style="text-align: right;">Aula n.º5</p>					
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo
<p>Analisar a problemática sobre a qual um texto toma posição, identificando o tema/problema, a(s) tese(s) que defende ou a(s) resposta(s) que dá.</p> <p>Analisar a estrutura lógico argumentativa de um texto, pesquisando os argumentos, dando conta do percurso argumentativo.</p>	<p>Reconhecer que a possibilidade do conhecimento – relação entre sujeito e objeto – implica, fundamentalmente, a necessidade de superação do solipsismo do <i>cogito</i>.</p> <p>Parafrasear os argumentos cartesianos que concluem a necessidade da existência de Deus – a certeza de algo para lá do sujeito pensante.</p> <p>Posicionar-se criticamente face à argumentação cartesiana que conclui a necessidade da existência de Deus.</p>	<p>1. A superação do solipsismo do <i>cogito</i>: os argumentos cartesianos que concluem a necessidade da existência de Deus para lá do sujeito pensante:</p> <p>1.1 O argumento da causalidade – <i>a posteriori</i> - (o argumento da causa da ideia de perfeição; o argumento da origem do <i>cogito</i>)</p> <p>1.2 O argumento ontológico – <i>a priori</i> – Se Deus é um Ser que possui todas as perfeições e, se a existência é uma perfeição, então, Deus existe necessariamente.</p>	<p>Exposição oral</p> <p>Reflexão escrita individual sobre a argumentação cartesiana para a necessidade da existência de Deus – se a argumentação cartesiana é convincente ou não –, e justificação do posicionamento tomado.</p>	<p>Papel, Caneta.</p>		<p>30m</p> <p>20m</p>

	Escola Secundária Domingues Sequeira Turma 11.ºJ Ano Letivo 2020/2021 Disciplina: Filosofia Nome: Filipa Pedro Igrejas Tema: O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica: a teoria do conhecimento cartesiana Aula n.º6					
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo
<p>Analisar a problemática sobre a qual um texto toma posição, identificando o tema/problema, a(s) tese(s) que defende ou a(s) resposta(s) que dá.</p> <p>Analisar a estrutura lógico argumentativa de um texto, pesquisando os argumentos, dando conta do percurso argumentativo.</p>	<p>Relembrar a argumentação cartesiana que conclui, a partir da certeza indubitável do cogito, a necessidade da existência de Deus.</p> <p>Parafrasear a argumentação cartesiana que conclui da existência de Deus, a superação do solipsismo do <i>cogito</i> e, portanto, a possibilidade do conhecimento.</p> <p>Definir o conceito cartesiano de evidência – clareza e distinção das ideias –, enquanto critério fundamental que garante a verdade do conhecimento.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A argumentação cartesiana que fundamenta a necessidade da existência de Deus 2. Da necessidade da existência de Deus como fundamento metafísico que possibilita as condições básicas para conhecimento – a relação entre sujeito e objeto. 3. A existência de Deus – Ser Perfeito – como garantia da verdade do que surge como uma evidência ao pensamento do sujeito <ol style="list-style-type: none"> 3.1 A verdade da existência do mundo físico 3.2 A verdade das certezas da matemática 4. A evidência – clareza e distinção das ideias – como critério fundamental para avaliar a veracidade ou falsidade das ideias (correspondência, ou não, das ideias a uma realidade fora do sujeito): 	<p>Exposição oral</p> <p>Diálogo com os alunos</p> <p>Powerpoint</p>		<p>Formativa</p>	<p>10m</p> <p>15m</p> <p>15m</p>

	Escola Secundária Domingues Sequeira Turma 11.ºJ Disciplina: Filosofia Nome: Filipa Pedro Igrejas Tema: O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica: a teoria do conhecimento cartesiana		Ano Letivo 2020/2021 Aula n.º7			
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo
Analisar a problemática sobre a qual um texto toma posição, identificando o tema/problema, a(s) tese(s) que defende ou a(s) resposta(s) que dá. Analisar a estrutura lógico argumentativa de um texto, pesquisando os argumentos, dando conta do percurso argumentativo.	Caraterizar as ideias inatas.	1. Caraterísticas das ideias inatas: 1.1. Intelectualmente intuídas – surgem como uma evidência absoluta ao sujeito pensante 1.2. Indubitabilidade: fonte segura do conhecimento 1.3. Universalidade das ideias inatas: colocadas em nós por Deus / <i>A priori</i> – independentes/ anteriores à experiência	Exposição oral.	Quadro		15m
	Exemplificar as ideias inatas presentes na teoria cartesiana do conhecimento	2. Exemplos de ideias inatas – o que podemos garantidamente conhecer: Cogito, Deus, a existência do mundo físico, as certezas matemáticas				30m
	Caraterizar as ideias adventícias e as ideias factícias	3. As caraterísticas das ideias adventícias: 3.1. Ideias a posteriori – têm como origem a experiência/a relação do sujeito com o mundo 3.2. São duvidosas – podem ser, ou não, verdadeiras (corresponder à realidade)	Observação de uma vela acesa – as mudanças de propriedades da vela captadas pelos sentidos (forma, cheiro, etc..) e a conceção de um juízo universal e permanente produzido pelo entendimento/razão.	Vela		
Concluir da argumentação cartesiana a prioridade do entendimento/razão sobre os sentidos na possibilidade do conhecimento.	4. As caraterísticas das ideias fatícias 4.1. Têm como origem a imaginação 4.2. São sempre falsas – nunca correspondem à realidade					
Distinguir as diferentes substâncias cartesianas	5. A substância pensante, divina e extensa				5m	

	Escola Secundária Domingues Sequeira Turma 11.ºJ Ano Letivo 2020/2021 Disciplina: Filosofia Nome: Filipa Pedro Igrejas Tema: O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica: a teoria do conhecimento cartesiana Aula n.º8					
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo
Analisar a problemática sobre a qual um texto toma posição, identificando o tema/problema, a(s) tese(s) que defende ou a(s) resposta(s) que dá.	Identificar, relativamente à substância extensa cartesiana, o que podemos conhecer verdadeiramente, segundo Descartes	1. A possibilidade de conhecer as características racionais presentes na substância extensa:	Exposição oral Diálogo com os alunos		Formativa	5m
	Relembrar o método de aplicação das ferramentas da razão para conhecer a substância extensa (1ª aula)	2. Método de aplicação das ferramentas da razão para conhecer a substância extensa (evidência, análise, síntese, revisão)				5m
	Descrever as principais críticas à teoria cartesiana do conhecimento	3. A crítica de Antoine Arnaud, o argumento circular; a crítica de Johannes Caterus, crítica ao argumento ontológico cartesiano				10m
	Rever a teoria do conhecimento cartesiana, identificando os momentos fundamentais do percurso argumentativo do filósofo.	4. Revisões da teoria do conhecimento cartesiana. Identificação dos momentos fundamentais que marcam o percurso argumentativo do filósofo.				Realização e correção de uma Ficha Formativa

Anexo II

	Escola Secundária Domingues Sequeira Turma 11.ºJ Ano Letivo 2020/2021 Disciplina: Filosofia Nome: Filipa Pedro Igrejas Tema: A Dimensão Estética – análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte] Aula n.º1					
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo
Assumir posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença. Desenvolver uma sensibilidade estética. Identificar e clarificar de forma correta os conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos à reflexão.	Refletir sobre a questão: “Será que a autodestruição intencional de um objeto artístico faz parte do próprio objeto artístico?”	1. Síntese/Percurso da subunidade “A Dimensão Estética – Análise e compreensão da Experiência estética [Filosofia da Arte]”	Visualização de dois vídeos: - “Quadro de Banksy que se autodestruíu após leilão intriga mundo da arte” - “Mandala de areia e transitoriedade da vida material”	Computador Internet Projetor	Contínua	10m
	Refletir sobre a questão: “O que têm em comum as diferentes formas de arte?”	2. Conceito de arte: da Antiguidade à Contemporaneidade: 2.1 Etimologia da palavra arte 2.2 A noção de arte da antiguidade ao final da Idade Média	Reflexão sobre a relação entre destruição intencional da obra de arte e arte.	Quadro branco		10m
	Posicionar-se face à questão “O que é a arte?”	2.3 A noção de arte na modernidade/Renascimento 2.3.1 Relação entre arte e beleza;	Reflexão sobre o que há de comum entre as diferentes formas de arte.			10m
	Parafrasear o(s) sentido(s) do conceito arte: da Antiguidade à Contemporaneidade.	2.3.2 Charles Batteux: introdução da noção Belas Artes; a distinção entre Artes Utilitárias e Belas Artes 2.4 A noção de arte na contemporaneidade	Exposição oral			20m

	Escola Secundária Domingues Sequeira Turma 11.ºJ Ano Letivo 2021/2022 Disciplina: Filosofia Nome: Filipa Pedro Igrejas Tema: A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]						Aula n.º2
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo	
Assumir posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença. Desenvolver uma sensibilidade estética. Identificar e clarificar de forma correta os conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos à reflexão.	Definir o conceito de estética: do objetivismo estético ao subjetivismo estético. Determinar em que teoria – subjetiva ou objetiva – dos valores estéticos se enquadra a temática do excerto do poema <i>O Guardador de Rebanhos</i> de Alberto Caeiro. Posicionar-se, de forma fundamentada, face à teoria objetiva e à teoria subjetiva dos valores estéticos.	3. O conceito de estética 3.1 Etimologia da palavra estética 3.2 Surgimento no século XVIII: Alexander Baumgarten 3.3 A estética enquanto área da filosofia do conhecimento: 3.3.1 Questão filosófica fundamental: O que é o belo? 3.4 Problema filosófico: a natureza dos valores estéticos: 3.4.1 Da Antiguidade ao final da Idade Média: As teorias objetivistas dos valores estéticos 3.4.2 Modernidade: As teorias subjetivas dos valores estéticos.	Exposição oral Diálogo com os alunos Doc.1 (CAEIRO, Alberto. <i>O Guardador de Rebanhos</i>)	Quadro branco	Contínua	30m	
						10m 10m	
				Diálogo/Debate: reflexão fundamentada sobre a questão “Os gostos discutem-se?”.			

	Escola Secundária Domingues Sequeira Turma 11.ºJ Ano Letivo 2021/2022 Disciplina: Filosofia Nome: Filipa Pedro Igrejas Tema: A dimensão estética: análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]						Aula n.º3
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo	
<p>Assumir posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença.</p> <p>Desenvolver uma sensibilidade estética.</p> <p>Identificar e clarificar de forma correta os conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos à reflexão.</p>	<p>Identificar os argumentos a favor da importância da beleza, tal como apresentados pelo filósofo Roger Scruton no documentário “Why Beauty matters?” (2009).</p>	<p>4. O posicionamento do filósofo Roger Scruton face à relação entre a arte e a beleza:</p> <p>4.1 Crítica da separação entre beleza e arte na contemporaneidade,</p> <p>4.2 A beleza como necessidade universal do ser humano: a relação entre a beleza e o sentido da vida / espiritualidade</p> <p>4.3 A noção de beleza segundo Platão, Shaftesbury e Kant</p> <p>4.4 A beleza como possibilidade de transformar o caos e o sofrimento da vida.</p>	<p>Visualização do documentário britânico “Why beauty matters?”(2009) escrito e apresentado por Roger Scruton, e realizado por Louise Lockwood.</p>	<p>Computador</p> <p>Internet</p> <p>Projetor</p> <p>Quadro branco</p>	<p>Contínua</p>	<p>50m</p>	

	Escola Secundária Domingues Sequeira Turma 11.ºJ Ano Letivo 2021/2022 Disciplina: Filosofia Nome: Filipa Pedro Igrejas Tema: A Dimensão Estética – análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte] Aula n.º4					
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo
<p>Assumir posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença.</p> <p>Desenvolver uma sensibilidade estética.</p> <p>Identificar e clarificar de forma correta os conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos à reflexão.</p> <p>Desenvolver atividades de análise e confronto de argumentos</p>	<p>Identificar os argumentos a favor da importância da beleza, tal como apresentados pelo filósofo Roger Scruton no documentário “Why Beauty matters?” (2009). [continuação da aula anterior]</p> <p>Sintetizar os características essenciais que definem o pensamento do filósofo Roger Scruton relativamente à relação entre a arte e a beleza.</p> <p>Refletir de forma fundamentada sobre a tese, defendida no documentário, de a beleza é o fundamento que possibilita o sentido da vida / espiritualidade</p>	<p>5. O posicionamento do filósofo Roger Scruton face à relação entre a arte e a beleza:</p> <p>5.1 Crítica à desconexão contemporânea entre a beleza e a arte.</p> <p>5.2 A beleza como necessidade universal do ser humano</p> <p>5.2.1 A relação entre a beleza e o sentido da vida / espiritualidade</p> <p>5.3 A noção de beleza segundo Platão, Shaftesbury e Kant</p> <p>5.4 A beleza como possibilidade de transformar o caos e o sofrimento da vida.</p>	<p>Visualização do documentário britânico “Why beauty matters?”(2009) escrito e apresentado por Roger Scruton, realizado por Louise Lockwood.</p> <p>Exposição oral</p> <p>Diálogo com os alunos</p> <p>Reflexão em conjunto – posicionamento fundamentado – sobre a frase de Roger Scruton, extraída do documentário visualizado: «Sem a beleza perdemos o sentido da vida, encontramos-nos num deserto espiritual.»</p>	<p>Computador</p> <p>Internet</p> <p>Projetor</p> <p>Quadro branco.</p>	<p>Contínua</p>	<p>20m</p> <p>10 m</p> <p>20m</p>

 ESDS	Escola Secundária Domingues Sequeira Turma 11.ºJ Ano Letivo 2021/2022 Disciplina: Filosofia Nome: Filipa Pedro Igrejas Tema: A Dimensão Estética – análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]					Aula n.º6
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo
<p>Assumir posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença.</p> <p>Desenvolver uma sensibilidade estética.</p> <p>Identificar e clarificar de forma correta os conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos à reflexão.</p> <p>Desenvolver atividades de análise e confronto de argumentos</p>	<p>Identificar os aspetos essenciais que marcam a filosofia da arte no século XX</p> <p>Distinguir entre teorias essencialistas da arte e teorias não essencialistas da arte</p> <p>Caraterizar os aspetos fundamentais que estruturam a teoria da arte como imitação do real.</p> <p>Posicionar-se (concordar/discordar/justificar) face à teoria da arte como imitação</p>	<p>8. A filosofia da arte no século XX:</p> <p>8.1 Separação entre a estética e a filosofia da arte</p> <p>8.2 Questão filosófica fundamental: o que é a arte? / Quais as condições necessárias e suficientes para que um objeto seja incluído na classe dos objetos artísticos.</p> <p>9. Teorias da arte:</p> <p>9.1 As teorias essencialistas da arte: teoria da arte como imitação; teoria da arte como expressão e teoria da arte formalista</p> <p>9.2 As teorias não essencialistas da arte: teoria institucional da arte e teoria historicista da arte.</p> <p>10. A teoria da arte como imitação</p> <p>10.1 Teoria da arte como imitação – da Antiguidade ao século XVIII/XIX</p> <p>10.2 Platão: a arte como imitação da realidade sensível:</p> <p>10.2.1 A desvalorização platónica da arte: a arte como imitação de uma imitação da verdadeira realidade</p> <p>10.2.2 Artista: criador de ilusões</p>	<p>Powerpoint</p> <p>Reflexão sobre teoria de arte como imitação.</p>	<p>Computador</p> <p>Internet</p> <p>Projetor</p> <p>Quadro Branco</p>	<p>Contínua</p>	<p>10m</p> <p>10m</p> <p>20m</p> <p>10m</p>

 ESDS	Escola Secundária Domingues Sequeira Turma 11.ºJ Ano Letivo 2021/2022 Disciplina: Filosofia Nome: Filipa Pedro Igrejas Tema: A dimensão estética: análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]						Aula n.º8
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo	
Assumir posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença. Desenvolver uma sensibilidade estética. Identificar e clarificar de forma correta os conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos à reflexão.	Identificar os aspetos essenciais que contextualizam o surgimento da teoria da arte como expressão Definir os aspetos fundamentais que constituem a teoria da arte como expressão segundo a perspetiva de Lev Tolstoi Refletir sobre se é necessário, tal como defende Tolstoi, o artista sentir as emoções que transmite na sua obra ou ao leitor replicar essas emoções. Identificar as características essenciais da teoria da arte como expressão segundo Robbin Collingwood	14. Contextualização histórica do surgimento da teoria de arte como expressão 15. Teoria da arte como expressão: a perspetiva de Lev Tolstoi 15.1 A origem da obra de arte 15.2 O processo de criação artística 15.3 O impacto da obra de arte junto do público recetor 16. A teoria de arte como expressão: a perspetiva de Robbin Collingwood 16.1 Distinção entre arte e ofícios 16.1 A arte como expressão de sentimentos pré-conscientes 16.2 A criação da obra de arte como autoconhecimento 16.3 A relação da arte com o inesperado e imprevisível.	Exposição Oral Utilização do quadro para registo de ideias-chave e esquemas síntese. Leitura e análise de um excerto de Tolstoi (trabalho de casa). Visualização de um excerto de uma entrevista com o pintor Francis Bacon.	Computador Internet Projetor Quadro branco	Contínua (em documento de registo)	10m 20m	
							Avaliação dos trabalhos de casa.

	Escola Secundária Domingues Sequeira Turma 11.ºJ Ano Letivo 2021/2022 Disciplina: Filosofia Nome: Filipa Pedro Igrejas Tema: A dimensão estética: análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]						Aula n.º9
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo	
<p>Assumir posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença.</p> <p>Desenvolver uma sensibilidade estética.</p> <p>Identificar e clarificar de forma correta os conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos à reflexão.</p> <p>Desenvolver atividades de análise e confronto de argumentos</p>	<p>Identificar as características essenciais da teoria da arte como expressão segundo Robbin Collingwood [continuação da aula anterior]</p> <p>Refletir sobre o caráter imprevisível do processo de criação artística</p>	<p>17. A teoria de arte como expressão: a perspetiva de Robbin Collingwood</p> <p>17.1 A arte como expressão de sentimentos pré-conscientes</p> <p>17.2 A criação da obra de arte como autoconhecimento</p> <p>17.3 A relação da arte com o inesperado e imprevisível.</p>	<p>Exposição oral</p> <p>Diálogo com os alunos</p> <p>Utilização do quadro para registo de ideias-chave e esquemas síntese.</p> <p>Posicionamento fundamentado sobre o caráter imprevisível do processo de criação artística, tal como apresentado por Robbin Collingwood</p>	<p>Quadro branco</p>	<p>Formativa</p>	<p>30m</p> <p>20m</p>	

 <p>ESDS</p>	<p>Escola Secundária Domingues Sequeira Turma 11.ºJ Ano Letivo 2021/2022 Disciplina: Filosofia Nome: Filipa Pedro Igrejas Tema: A dimensão estética: análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da arte] Aula n.º10</p>					
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo
<p>Assumir posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença.</p> <p>Desenvolver uma sensibilidade estética.</p> <p>Identificar e clarificar de forma correta os conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos à reflexão.</p> <p>Desenvolver atividades de análise e confronto de argumentos</p>	<p>Parafrasear as críticas à teoria de arte como expressão.</p>	<p>18. Críticas à teoria de arte como expressão:</p> <p>18.1 Exclusão de outras formas de arte</p> <p>18.2 Questionabilidade do critério “uma obra para ser arte tem que ter necessariamente uma audiência”</p> <p>18.3 Questionabilidade das condições propostas por Robbin Collingwood para uma obra ser considerada artística</p> <p>18.4 A teoria não apresenta um critério valorativo</p> <p>18.5 Teoria demasiado inclusiva</p>	<p>Exposição oral</p> <p>Diálogo com os alunos</p> <p>Utilização do quadro para registo de ideias-chave e esquemas síntese.</p>	<p>Quadro branco</p>	<p>Formativa</p>	<p>50m</p>

 <p>ESDS</p>	<p>Escola Secundária Domingues Sequeira Turma 11.ºJ Ano Letivo 2021/2022 Disciplina: Filosofia Nome: Filipa Pedro Igrejas Tema: A dimensão estética: análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte] Aula n.º 11</p>					
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo
<p>Assumir posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença.</p> <p>Desenvolver uma sensibilidade estética.</p> <p>Identificar e clarificar de forma correta os conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos à reflexão.</p>	<p>Corrigir a ficha de trabalho de casa.</p> <p>Sintetizar as teorias de arte essencialistas – teoria de arte como imitação e teoria de arte como expressão – estudadas nas aulas anteriores.</p>	<p>19. Ficha de trabalho de casa.</p> <p>20. Síntese dos traços que caracterizam as teorias de arte essencialistas – a teoria de arte como imitação e a teoria de arte como expressão.</p>	<p>Correção da ficha de trabalho de casa: leitura e análise de um excerto de uma obra de Lev Tolstói</p> <p>Exposição oral</p> <p>Diálogo com os alunos</p> <p>Utilização do quadro para registo de ideias-chave e esquemas síntese.</p>	<p>Quadro branco</p>	<p>Formativa</p>	<p>35m</p> <p>15m</p>

 ESDS	Escola Secundária Domingues Sequeira Turma 11.ºJ Ano Letivo 2021/2022 Disciplina: Filosofia Nome: Filipa Pedro Igrejas Tema: A dimensão estética: análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]					Aula n.º12
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo
<p>Assumir posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença.</p> <p>Desenvolver uma sensibilidade estética.</p> <p>Identificar e clarificar de forma correta os conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos à reflexão.</p> <p>Desenvolver atividades de análise e confronto de argumentos</p>	<p>Refletir, a partir da obra <i>Composição V</i> (1911), de Wassily Kadinsky, sobre os traços essenciais que caracterizam a arte abstrata.</p> <p>Identificar os aspetos essenciais que contextualizam o surgimento da teoria da arte como forma significante</p> <p>Analisar um exerto da obra <i>Art</i> (1914) de Clive Bell, indentific</p> <p>Definir os aspetos fundamentais que constituem a teoria da arte como forma segundo a perspetiva de Clive Bell</p> <p>Descrever as críticas relativas à teoria de arte como forma</p>	<p>21. A arte abstrata/abstracionismo</p> <p>22. Contextualização histórica do surgimento da teoria de arte como forma significante.</p> <p>23. Teoria da arte como forma: a perspetiva de Clive Bell 23.1 A forma significante 23.2 A emoção estética 23.3 O elemento representativo 23.4 A arte como abstração da vida comum</p> <p>24. As críticas à teoria de arte como forma</p>	<p>Visualização da obra <i>Composição V</i> (1911), de Wassily Kadinsky</p> <p>Diálogo com os alunos</p> <p>Exposição Oral</p> <p>Utilização do quadro para registo de ideias-chave e esquemas síntese.</p> <p>Leitura e análise de um excerto da obra <i>Art</i> (1914) de Clive Bell</p> <p>Powerpoint</p> <p>Visualização da interpretação do pianista William Marx da obra musical <i>3'44</i> (1952) composta por Jonh Cage.</p>	<p>Computador Internet Projeter Quadro branco</p>	<p>Contínua (Em documento de registo)</p>	<p>10m</p> <p>5m</p> <p>15m</p> <p>10m</p> <p>10m</p>

	Escola Secundária Domingues Sequeira Turma 11.ºJ Ano Letivo 2021/2022 Disciplina: Filosofia Nome: Filipa Pedro Igrejas Tema: A dimensão estética: análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da arte] Aula n.º 13					
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo
<p>Assumir posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença.</p> <p>Desenvolver uma sensibilidade estética.</p> <p>Identificar e clarificar de forma correta os conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos à reflexão.</p>	<p>Identificar os aspetos fundamentais que marcam a teoria da arte como forma significativa [continuação da aula anterior]</p> <p>Descrever as críticas relativas à teoria da arte como forma</p>	<p>25. Teoria da arte como forma: a perspetiva de Clive Bell 25.1 A forma significativa 25.2 A emoção estética 25.3 O elemento representativo 25.4 A arte como abstração da vida comum</p> <p>26. Críticas à teoria da arte como forma significativa 26.1 Circularidade na definição de conceitos 26.2 Não permite distinguir entre uma obra de arte e uma falsificação 26.3 Não fornece um critério valorativo 26.4 Exclusão de grande parte das obras de arte</p>	<p>Exposição oral</p> <p>Diálogo com os alunos</p> <p>Visualização de powerpoint</p> <p>Utilização do quadro para registo de ideias-chave e esquemas síntese.</p>	<p>Quadro branco</p> <p>Computador</p> <p>Internet</p> <p>Projetor</p>	<p>Contínua</p>	<p>30m</p> <p>20m</p>

 ESDS	Escola Secundária Domingues Sequeira Turma 11.ºJ Ano Letivo 2021/2022 Disciplina: Filosofia Nome: Filipa Pedro Igrejas Tema: A dimensão estética: análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da arte] Aula n.º14					
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo
<p>Assumir posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença.</p> <p>Desenvolver uma sensibilidade estética.</p> <p>Identificar e clarificar de forma correta os conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos à reflexão.</p> <p>Desenvolver atividades de análise e confronto de argumentos</p>	<p>Identificar as características que marcam o contexto do surgimento das teorias de arte não essencialistas</p> <p>Concluir a impossibilidade da definição da arte a partir da argumentação do filósofo americano Morris Weitz</p> <p>Definir o critério que, segundo Morris Weitz, permite identificar o carácter artístico de uma obra</p> <p>Refletir sobre a impossibilidade de definir a arte</p>	<p>27. O contexto de surgimento das teorias não essencialistas da arte</p> <p>27.1 Traços distintivos da arte no século XX – o carácter criativo, transgressivo e inovador da arte</p> <p>27.2 A perspetiva céptica: questionabilidade da possibilidade de definir a arte</p> <p>28. A teoria de Morris Weitz:</p> <p>28.1 A impossibilidade de determinar as características suficientes e necessárias da arte</p> <p>28.2 Argumento da arte como conceito em aberto: a contradição entre a definição e a inexistência de uma essência da arte</p> <p>28.3 A abertura da arte à mudança e dinamismo, ao impensado, ao novo.</p> <p>28.4 Os critérios para determinar se uma obra é artística: o conceito de semelhança</p> <p>29. Crítica ao critério que, segundo Morris Weitz, permite identificar o carácter artístico de uma obra</p>	<p>Exposição oral</p> <p>Leitura e análise do texto <i>Elementos Básicos da Filosofia</i> (2004) de Nigel Warburton</p> <p>Diálogo com os alunos: reflexão sobre a im/possibilidade de definição das obras de arte</p>	<p>Quadro branco</p> <p>Ficha Formativa</p> <p>Canetas</p>	<p>Contínua</p>	<p>5m</p> <p>10m</p> <p>15m</p> <p>10m</p> <p>10m</p>

 ESDS	Escola Secundária Domingues Sequeira Turma 11.ºJ Ano Letivo 2021/2022 Disciplina: Filosofia Nome: Filipa Pedro Igrejas Tema: A dimensão estética: análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da arte] Aula n.º15					
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo
<p>Assumir posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença.</p> <p>Desenvolver uma sensibilidade estética.</p> <p>Identificar e clarificar de forma correta os conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos à reflexão.</p> <p>Desenvolver atividades de análise e confronto de argumentos</p>	<p>Contextualizar o surgimento da teoria de arte institucional a partir do argumento dos pares indiscerníveis proposto por Arthur Danto.</p> <p>Referir as formas de arte que emergem no decorrer do século XX.</p> <p>Refletir sobre a teoria de arte institucional proposta por George Dickie, identificando, para o efeito, as noções essenciais que a constituem.</p> <p>Parafrasear as críticas à teoria de arte institucional.</p>	<p>30. Surgimento da teoria de arte institucional</p> <p>30.1 Arthur Danto e o argumento dos pares indiscerníveis: o que é que faz com que dois objetos indiscerníveis possam ser diferentes?</p> <p>30.2 O contexto/processo de criação artística como característica necessária e suficiente para que um objeto seja considerado artístico.</p> <p>31. Formas de arte que emergem no decorrer do século XX</p> <p>31.1 Pop Art</p> <p>31.2 Found Art</p> <p>31.3 Happenings</p> <p>31.4 Dadaísmo</p> <p>32. Teoria institucional da arte: a proposta de George Dickie</p> <p>32.1 Crítica às teorias de arte essencialistas</p> <p>32.2 O “mundo da arte” como fundamento do estatuto artístico de um objeto</p> <p>32.3 A definição de artefacto</p> <p>32.4 A definição de mundo da arte</p> <p>33. Críticas à teoria de arte institucional</p>	<p>Exposição oral</p> <p>Leitura de um excerto da obra A transfiguração do lugar comum (1981), de Arthur Danto</p> <p>Visualização de powerpoint</p> <p>Utilização do quadro para registo de ideias-chave e esquemas síntese.</p> <p>Leitura de um excerto da obra de George Dickie sobre o problema do artefacto.</p>	<p>Quadro branco</p> <p>Computador</p> <p>Internet</p> <p>Projetor</p>	<p>Contínua</p>	<p>10m</p> <p>10m</p> <p>10m</p> <p>10m</p>

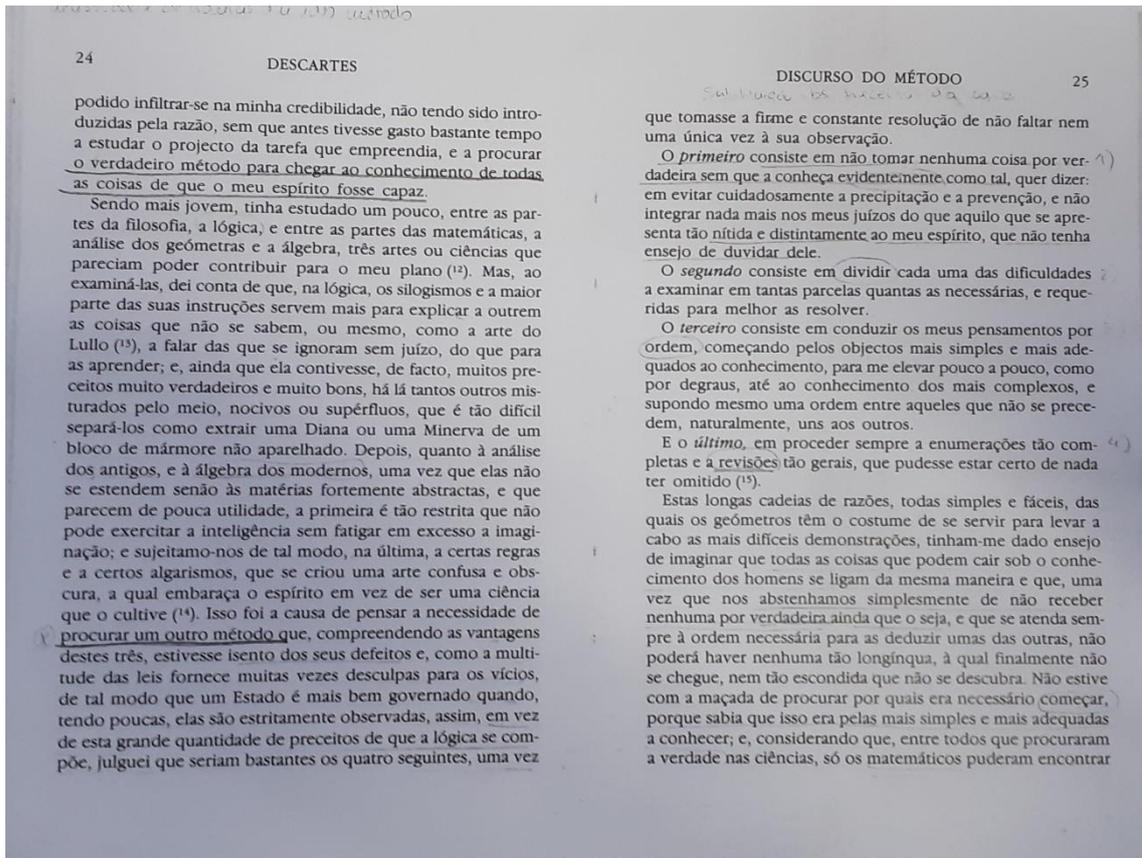
 ESDS	Escola Secundária Domingues Sequeira Turma 11.ºJ Ano Letivo 2021/2022 Disciplina: Filosofia Nome: Filipa Pedro Igrejas Tema: A dimensão estética: análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da arte] Aula n.º16					
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo
Assumir posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença. Desenvolver uma sensibilidade estética. Identificar e clarificar de forma correta os conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos à reflexão.	Identificar a tese central da teoria da arte historicista, tal como concebida pelo filósofo Jerrold Levinson	34. A proposta essencial de Jerrold Levinson: a teoria historicista da arte: algo é arte se tiver a pretensão de se inscrever numa visão de arte precedente.	Exposição oral Diálogo com os alunos Visualização de powerpoint Utilização do quadro para registo de ideias-chave e esquemas síntese.	Quadro branco Computador Internet Projetor	Contínua	15m
	Parafrasear as condições que possibilitam classificar algo como arte	35. As condições para algo ser classificado como arte: 35.1 A intenção de algo se inscrever numa visão de arte precedente 35.2 O caráter sério e duradouro da intenção 35.3 O direito de propriedade sobre a obra				15m
	Enumerar as características que definem a teoria de arte historicista	36. As características que definem a teoria de arte historicista: 36.1 Intencionalidade 36.2 Não-institucional – o estatuto de artístico é independente de uma instituição ou “mundo da arte” 36.3 Indexical – evoca um determinado contexto artístico 36.4 Historicista – reconhece a unidade de produção da arte				20m

Anexo III

Documentos relativos à primeira sequência de aulas lecionada

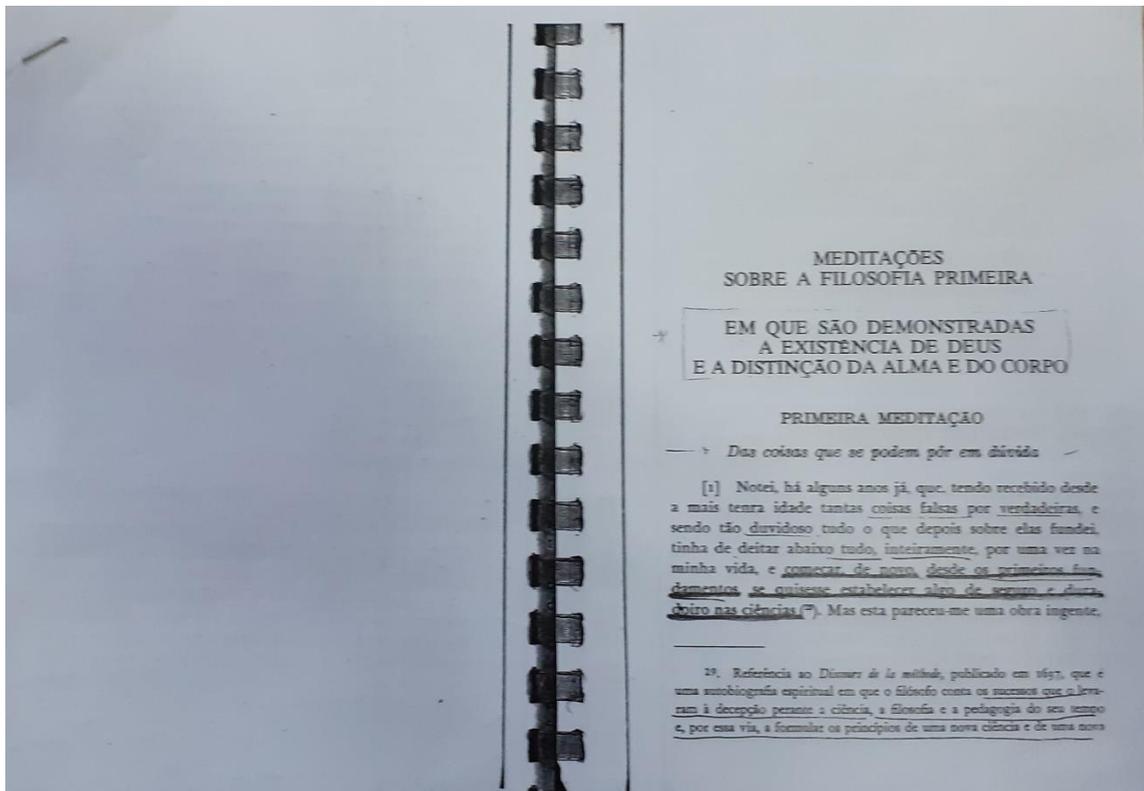
Documento 1

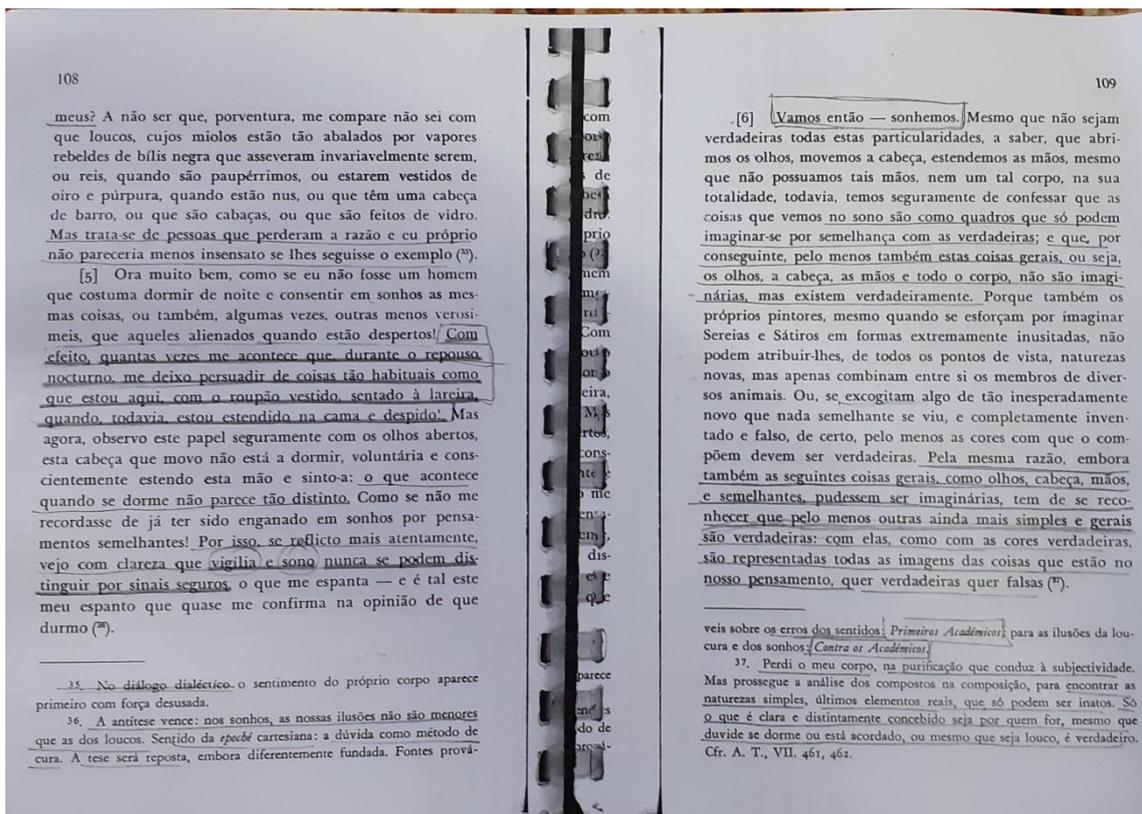
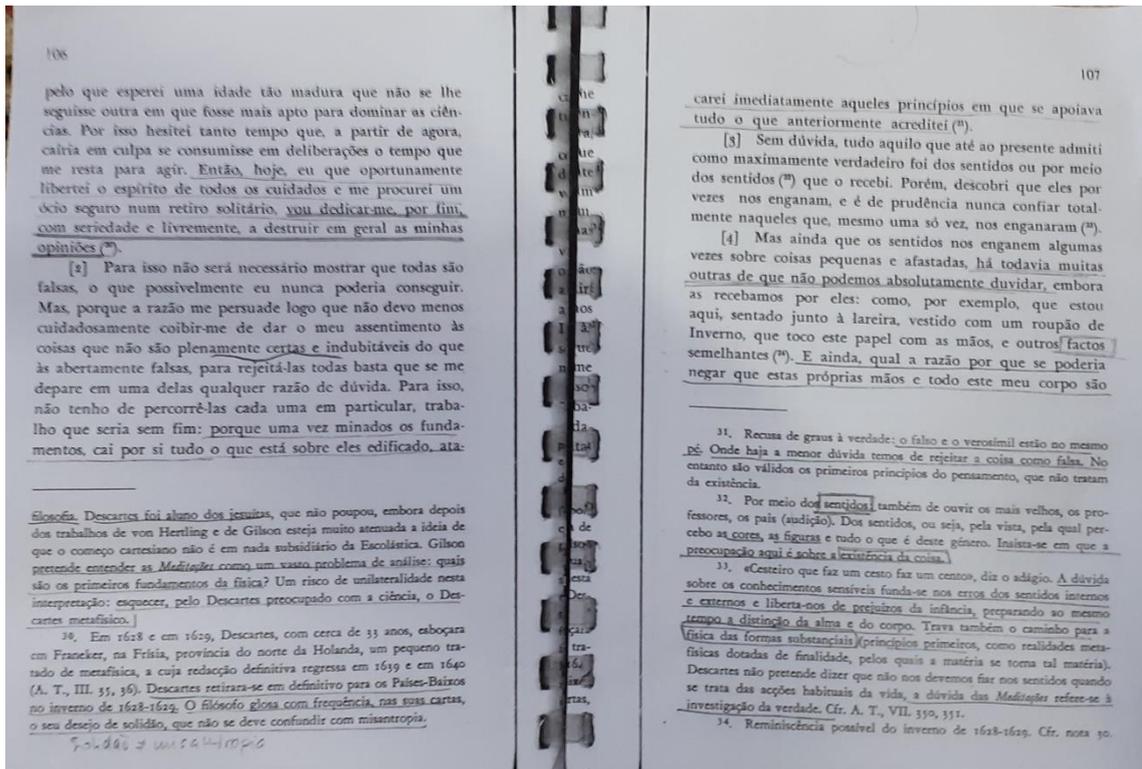
Excerto da obra DESCARTES, René. *Discurso do Método*, Guimarães Editores. Lisboa, 2004. p. 25.

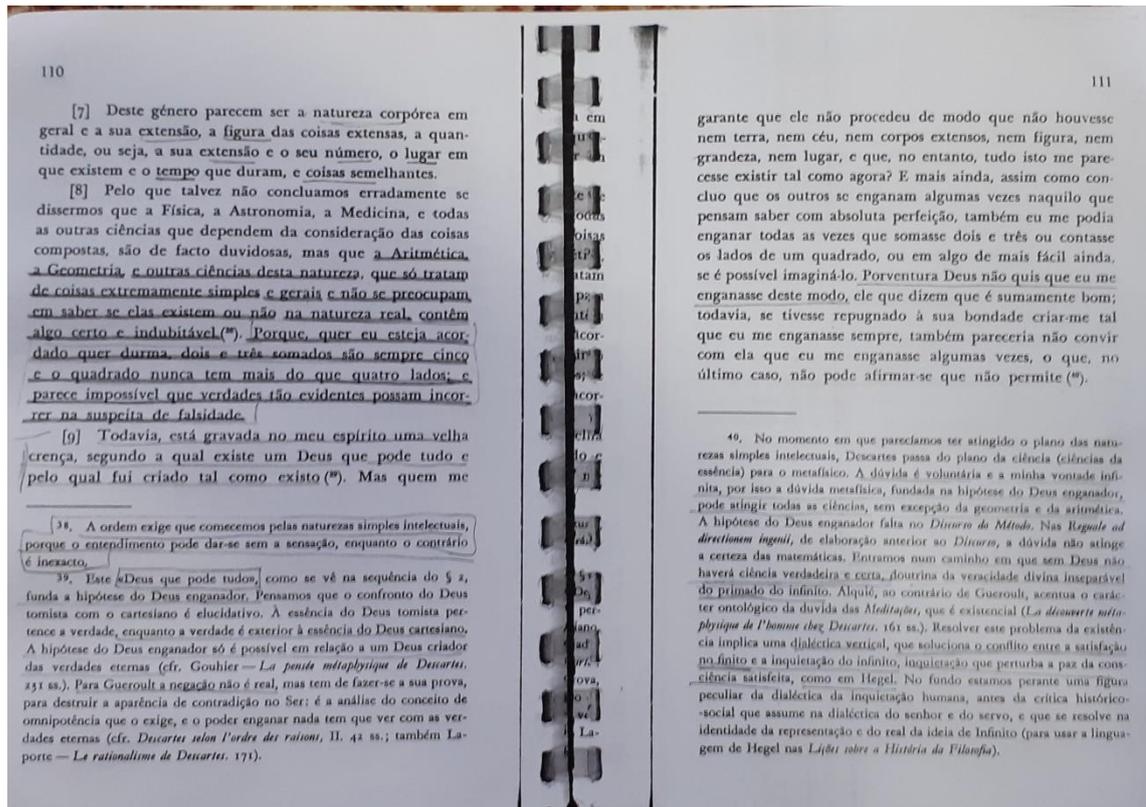


Documento 2

Excerto da obra DESCARTES, René. *Meditações da Filosofia Primeira*, Livraria Almedina. Coimbra 1992. pp. 105-115.







[7] Deste género parecem ser a natureza corpórea em geral e a sua extensão, a figura das coisas extensas, a quantidade, ou seja, a sua extensão e o seu número, o lugar em que existem e o tempo que duram, e coisas semelhantes.

[8] Pelo que talvez não concluamos erradamente se dissermos que a Física, a Astronomia, a Medicina, e todas as outras ciências que dependem da consideração das coisas compostas, são de facto duvidosas, mas que a Aritmética, a Geometria, e outras ciências desta natureza, que só tratam de coisas extremamente simples e gerais e não se preocupam em saber se elas existem ou não na natureza real, contêm algo certo e indubitável⁽⁴¹⁾. Porque, quer eu esteja acordado quer durma, dois e três somados são sempre cinco e o quadrado nunca tem mais do que quatro lados; e parece impossível que verdades tão evidentes possam incorrer na suspeita de falsidade.

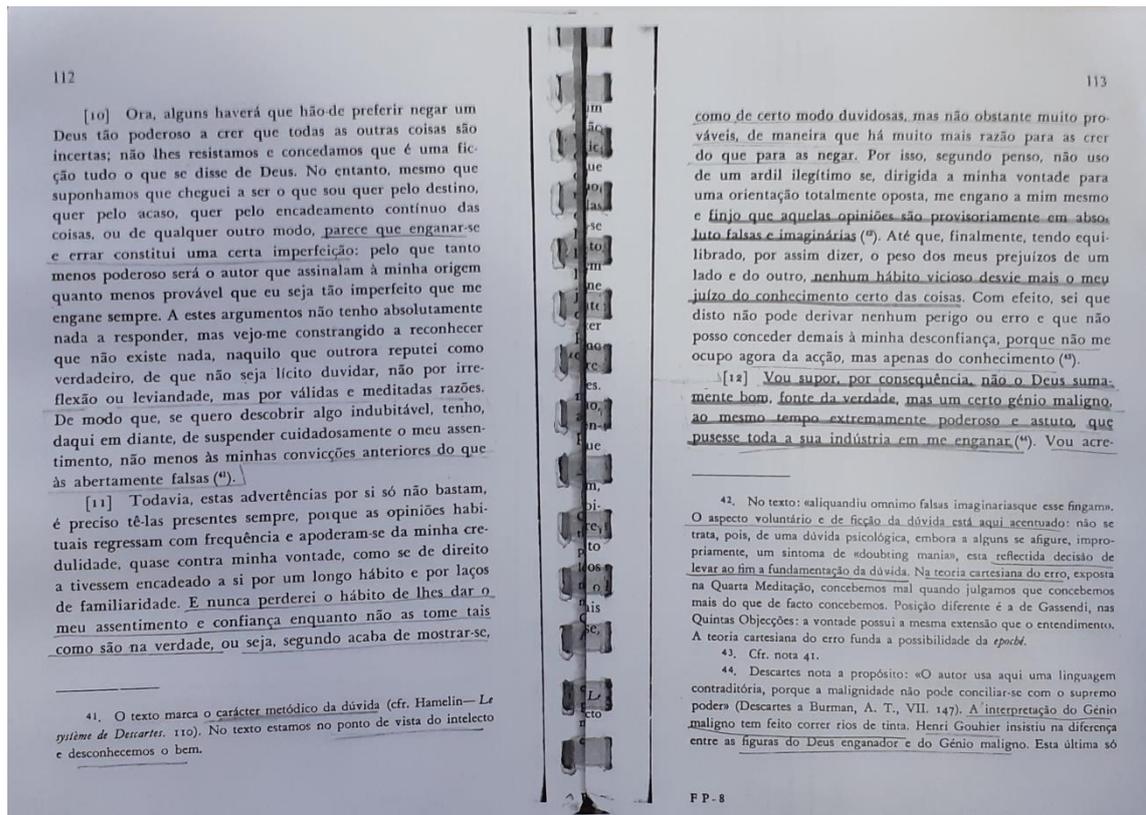
[9] Todavia, está gravada no meu espírito uma velha crença, segundo a qual existe um Deus que pode tudo e pelo qual fui criado tal como existo⁽⁴²⁾. Mas quem me

⁴¹ A ordem exige que comecemos pelas naturezas simples intelectuais, porque o entendimento pode dar-se sem a sensação, enquanto o contrário é inexacto.

⁴² Este «Deus que pode tudo», como se vê na sequência do § 2, funda a hipótese do Deus enganador. Pensamos que o confronto do Deus tomista com o cartesiano é elucidativo. A essência do Deus tomista pertence a verdade, enquanto a verdade é exterior à essência do Deus cartesiano. A hipótese do Deus enganador só é possível em relação a um Deus criador das verdades eternas (cf. Gouhier — *La pensée métaphysique de Descartes*, 231 ss.). Para Gueroult a negação não é real, mas tem de fazer-se a sua prova, para destruir a aparência de contradição no Ser; é a análise do conceito de onnipotência que o exige, e o poder enganar nada tem que ver com as verdades eternas (cf. *Descartes selon l'ordre des raisons*, II, 42 ss.; também Laporte — *Le rationalisme de Descartes*, 171).

garante que ele não procedeu de modo que não houvesse nem terra, nem céu, nem corpos extensos, nem figura, nem grandeza, nem lugar, e que, no entanto, tudo isto me parecesse existir tal como agora? E mais ainda, assim como concluo que os outros se enganam algumas vezes naquilo que pensam saber com absoluta perfeição, também eu me podia enganar todas as vezes que somasse dois e três ou contasse os lados de um quadrado, ou em algo de mais fácil ainda, se é possível imaginá-lo. Porventura Deus não quis que eu me enganasse deste modo, ele que dizem que é sumamente bom; todavia, se tivesse repugnado à sua bondade criar-me tal que eu me enganasse sempre, também pareceria não convir com ela que eu me enganasse algumas vezes, o que, no último caso, não pode afirmar-se que não permite⁽⁴³⁾.

⁴³ No momento em que parecíamos ter stingido o plano das naturezas simples intelectuais, Descartes passa do plano da ciência (ciências da essência) para o metafísico. A dúvida é voluntária e a minha vontade infinita, por isso a dúvida metafísica, fundada na hipótese do Deus enganador, pode atingir todas as ciências, sem excepção da geometria e da aritmética. A hipótese do Deus enganador falta no *Discurso do Método*. Nas *Regulas ad directionem ingenii*, de elaboração anterior ao *Discurso*, a dúvida não atinge a certeza das matemáticas. Entramos num caminho em que sem Deus não haverá ciência verdadeira e certa, doutrina da veracidade divina inseparável do primado do infinito. Aliqui, ao contrário de Gueroult, acentua o carácter ontológico da dúvida das *Meditações*, que é existencial (*La découverte métaphysique de l'homme chez Descartes*, 161 ss.). Resolver este problema da existência implica uma dialéctica vertical, que soluciona o conflito entre a satisfação no finito e a inquietação do infinito, inquietação que perturba a paz da consciência satisfeita, como em Hegel. No fundo estamos perante uma figura peculiar da dialéctica da inquietação humana, antes da crítica histórico-social que assume na dialéctica do senhor e do servo, e que se resolve na identidade da representação e do real da ideia de Infinito (para usar a linguagem de Hegel nas *Lições sobre a História da Filosofia*).



[10] Ora, alguns haverá que hão-de preferir negar um Deus tão poderoso a crer que todas as outras coisas são incertas; não lhes resistamos e concedamos que é uma ficção tudo o que se disse de Deus. No entanto, mesmo que suponhamos que cheguei a ser o que sou quer pelo destino, quer pelo acaso, quer pelo encadeamento contínuo das coisas, ou de qualquer outro modo, parece que enganar-se e errar constitui uma certa imperfeição: pelo que tanto menos poderoso será o autor que assinalam à minha origem quanto menos provável que eu seja tão imperfeito que me engane sempre. A estes argumentos não tenho absolutamente nada a responder, mas vejo-me constringido a reconhecer que não existe nada, naquilo que outrora reputei como verdadeiro, de que não seja lícito duvidar, não por irreflexão ou leviandade, mas por válidas e meditadas razões. De modo que, se quero descobrir algo indubitável, tenho, daqui em diante, de suspender cuidadosamente o meu assentimento, não menos às minhas convicções anteriores do que às abertamente falsas⁽⁴⁴⁾.

[11] Todavia, estas advertências por si só não bastam, é preciso tê-las presentes sempre, porque as opiniões habituais regressam com frequência e apoderam-se da minha credulidade, quase contra minha vontade, como se de direito a tivessem encadeado a si por um longo hábito e por laços de familiaridade. E nunca perderei o hábito de lhes dar o meu assentimento e confiança enquanto não as tome tais como são na verdade, ou seja, segundo acaba de mostrar-se,

⁴¹ O texto marca o carácter metódico da dúvida (cf. Hamelin — *Le système de Descartes*, 110). No texto estamos no ponto de vista do intelecto e desconhecemos o bem.

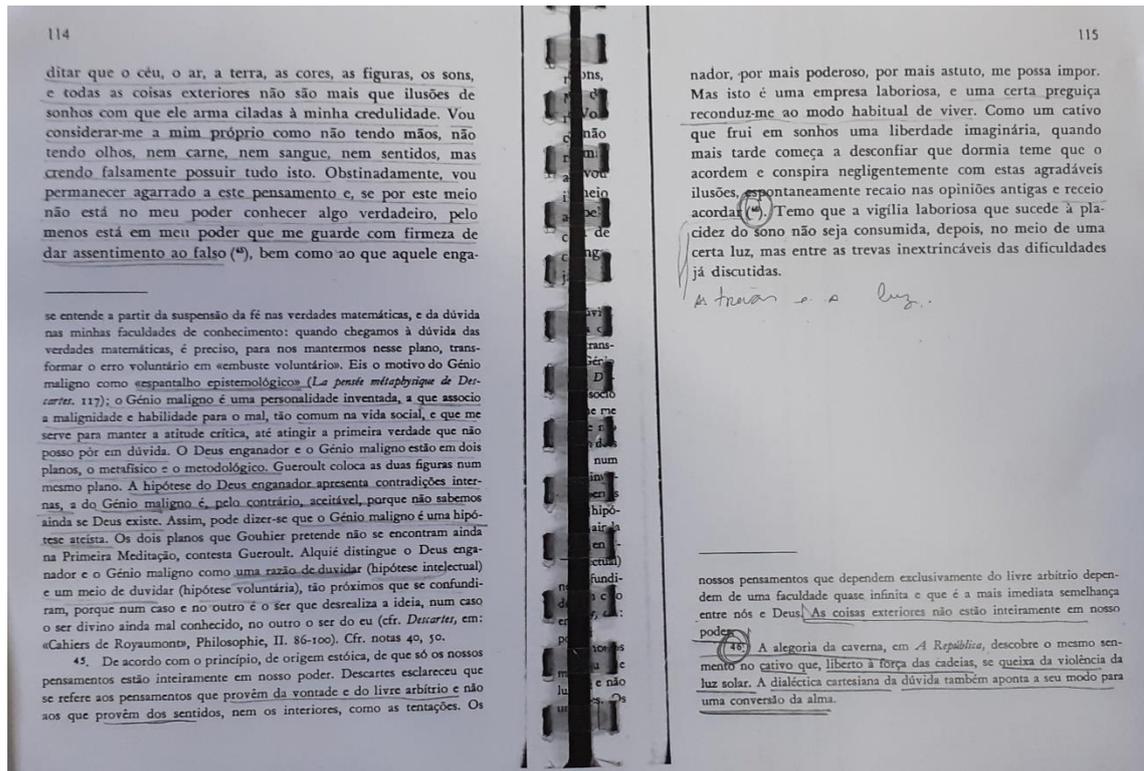
como de certo modo duvidosas, mas não obstante muito prováveis, de maneira que há muito mais razão para as crer do que para as negar. Por isso, segundo penso, não uso de um ardid ilegítimo se, dirigida a minha vontade para uma orientação totalmente oposta, me engano a mim mesmo e finjo que aquelas opiniões são provisoriamente em absoluto falsas e imaginárias⁽⁴⁵⁾. Até que, finalmente, tendo equilibrado, por assim dizer, o peso dos meus prejuízos de um lado e do outro, nenhum hábito vicioso desvie mais o meu juízo do conhecimento certo das coisas. Com efeito, sei que disto não pode derivar nenhum perigo ou erro e que não posso conceder demais à minha desconfiança, porque não me ocupo agora da acção, mas apenas do conhecimento⁽⁴⁶⁾.

[12] Vou supor, por consequência, não o Deus sumamente bom, fonte da verdade, mas um certo génio maligno, ao mesmo tempo extremamente poderoso e astuto, que pusesse toda a sua indústria em me enganar⁽⁴⁷⁾. Vou acre-

⁴² No texto: «aliquando omnino falsas imaginariasque esse fingam». O aspecto voluntário e de ficção da dúvida está aqui acentuado: não se trata, pois, de uma dúvida psicológica, embora a alguns se afigure, impropriamente, um sintoma de «doubting mania», esta reflectida decisão de levar ao fim a fundamentação da dúvida. Na teoria cartesiana do erro, exposta na Quarta Meditação, concebemos mal quando julgamos que concebemos mais do que de facto concebemos. Posição diferente é a de Gassendi, nas Quintas Objecções: a vontade possui a mesma extensão que o entendimento. A teoria cartesiana do erro funda a possibilidade da *epoché*.

⁴³ Cfr. nota 41.

⁴⁴ Descartes nota a propósito: «O autor usa aqui uma linguagem contraditória, porque a malignidade não pode conciliar-se com o supremo poder (Descartes a Burman, A. T., VII, 147). A interpretação do Génio maligno tem feito correr rios de tinta. Henri Gouhier insistiu na diferença entre as figuras do Deus enganador e do Génio maligno. Esta última só



Documento 3

Excerto da obra CHUANG, Tsé. *Chuang Tsé*. Tradução e comentários António Miguel de Campos. Relógio de Água. 2017. p.117.

Uma vez Chuang Chou sonhou que era uma borboleta,
 Contentíssima por ser uma borboleta.
 Sentia que era o que queria ser e não sabia quem era Chou.

De repente despertou e, surpreendentemente, era Chou.
 E não sabia se era o sonho de ser uma borboleta de Chou,
 Se era o sonho de ser Chou de uma borboleta,
 Se era Chou,
 Ou se era uma borboleta.
 Mas há certamente uma distinção!
 E é a isto que se chama a transformação das coisas.

Documento 4**Ficha Formativa**

	Escola Secundária Domingues Sequeira
	Ano Letivo 2021/2022 Turma: 11ºJ Disciplina: Filosofia Data __/__/__ Nome: _____
Tema: A teoria do conhecimento cartesiana	

Assinala com um X as frases verdadeiras:

1. O final do século XVI e início do século XVII, época em que o filósofo René Descartes viveu, é marcado essencialmente pelo fortalecimento da opressão, do poder e dos dogmas da igreja católica, bem como por novas por novas conceções, teorias e perspetivas sobre o mundo e o universo.
2. A teoria do conhecimento de Descartes tem como finalidade superar o ceticismo emergente da sua época, e constitui-se como um método para distinguir o conhecimento verdadeiro do falso.
3. A dúvida metódica cartesiana adota o ceticismo, no entanto, tem como finalidade última encontrar uma certeza indubitável, ou seja, superar o ceticismo.
4. Descartes coloca em dúvida todos os conhecimentos que advêm da experiência argumentando, para o efeito, que os sentidos, enquanto fonte de conhecimento, ainda não estão suficientemente desenvolvidos para captar a verdade das coisas.
5. Descartes, através da dúvida metódica, não consegue encontrar argumentos que fundamentem a possibilidade de duvidar da existência do mundo físico.
6. O argumento do génio maligno é uma hipótese que explora a possibilidade de colocar em dúvida as verdades da razão, como, por exemplo, as certezas matemáticas.
7. Depois de alcançar a primeira certeza, a existência do mundo físico, Descartes encontra a segunda certeza indubitável, o *cogito*.
8. Apesar do *cogito* constituir a certeza fundamental que permite sair do ceticismo, Descartes considera esta certeza inútil visto que o *cogito* está encerrado num solipsismo.
9. O solipsismo do *cogito* é insuperável.
10. Descartes constrói argumentos que procuram fundamentar a necessidade da existência de Deus.
11. Segundo Descartes, a ideia de perfeição absoluta poderá ser, sob certas condições, gerada por um ser imperfeito.

12. Segundo o argumento ontológico para a existência de Deus, é impossível pensar um Deus que não exista, isto é, é impossível pensar um ser que possui todas as perfeições e que, simultaneamente, não exista.
13. Segundo Descartes, o *cogito* é, possivelmente, criado por Deus.
14. Apesar de provada racionalmente a existência da Deus, Descartes considera que a hipótese do génio maligno continua a ser uma boa hipótese que deve ser sempre tomada em consideração em qualquer teoria do conhecimento.
15. A existência de Deus não é uma evidência.
16. Deus é o fundamento metafísico para a possibilidade do conhecimento.
17. A evidência não é um critério suficiente para verificar a veracidade de um determinado conhecimento.
18. As ideias factícias e as ideias adventícias são as únicas fontes seguras do conhecimento.
19. A teoria cartesiana do conhecimento de Descartes é inquestionável, visto estar fundamentada em princípios metafísicos e indubitáveis.
20. Apesar da argumentação cartesiana provar a existência de Deus, Descartes admite que a possibilidade de a vida ser apenas um sonho continua a ser perfeitamente legítima.

Anexo IV

Documentos relativos à segunda sequência de aulas lecionada**Documento 1**

PESSOA, Fernando. *O Guardador de Rebanhos* In *Poemas de Alberto Caeiro*. Lisboa: Ática, 1946 (10ª ed. 1993). p.51.

Às vezes, em dias de luz perfeita e exacta,
Em que as coisas têm toda a realidade que podem ter,
Pergunto a mim próprio devagar
Porque sequer atribuo eu
Beleza às coisas.

Uma flor acaso tem beleza?
Tem beleza acaso um fruto?
Não: têm cor e forma
E existência apenas.
A beleza é o nome de qualquer coisa que não existe
Que eu dou às coisas em troca do agrado que me dão.
Não significa nada.
Então porque digo eu das coisas: são belas?

Sim, mesmo a mim, que vivo só de viver,
Invisíveis, vêm ter comigo as mentiras dos homens
Perante as coisas,
Perante as coisas que simplesmente existem.

Que difícil ser próprio e não ver senão o visível!

Documento 2**Ficha de Trabalho**

	Escola Secundária Domingues Sequeira
	Ano Letivo 2021/2022 Turma: 11ºJ Disciplina: Filosofia
	Data__/__/__ Nome: _____
Tema: A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]	

Assinala as frases verdadeiras:

1. As alterações nas condições culturais do século XIX conduzem à necessidade de uma nova teoria da arte.
2. O foco da arte, ao longo do século XIX, desloca-se do mundo subjetivo para o mundo objetivo.
3. A teoria da arte como expressão considera que o elemento central da arte são as emoções sentidas pelo artista.
4. Tolstoi considera que existem duas condições para se falar em arte: os sentimentos do artista e os sentimentos do público recetor.
5. Collingwood considera que a arte sacra é uma pseudo arte.
6. Para Collingwood a arte deve ser executada com técnica e o artista deve ter uma noção prévia do objeto que vai produzir.

Lê o seguinte excerto da obra *O que é a arte?*, da autoria de Lev Tolstoi, e responde às questões colocadas.

«A arte é uma atividade humana que consiste em alguém transmitir de forma consciente aos outros, por certos sinais exteriores, os sentimentos que experimenta, de modo a outras pessoas serem contagiadas pelos mesmos sentimentos, vivendo-os também.»

1. Enumera os três momentos fundamentais que, segundo Tolstoi, envolvem a criação de uma obra de arte.
2. Consideras que a existência de um público recetor seja, tal como defende Tolstoi, uma característica necessária para que uma obra seja considerada artística? Apresenta uma justificação para a tua resposta.

Documento 3

Ficha de Trabalho

	Escola Secundária Domingues Sequeira
	Ano Letivo 2021/2022 Turma: 11ºJ Disciplina: Filosofia
	Data __/__/__ Nome: _____
	Temas: A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]

Lê o seguinte excerto da obra *Art* (1914), da autoria do crítico de arte inglês Clive Bell, e responde às questões colocadas.

Ou todas as obras de arte têm alguma qualidade comum, ou quando falamos de “obras de arte” estamos apenas a tagarelar. Toda a gente fala de «arte» fazendo uma classificação mental pela qual distingue a classe das «obras de arte» de todas as outras classes. Qual é a justificação para esta classificação? Qual é a qualidade comum e específica dos membros desta classe? Qualquer que seja não há dúvida que é frequentemente encontrada em companhia de outras qualidades; mas essas são acidentais – esta é essencial. Deve haver uma qualidade sem a qual uma obra de arte não possa existir; possuindo-a, em última análise, nenhuma obra é completamente desprovida de valor. Qual é essa qualidade? Que qualidade é partilhada por todos os objetos que provocam a nossa emoção estética? (...) Apenas uma resposta parece possível: a forma significativa. Na qual linhas e cores combinadas de um modo particular, certas formas e relações de formas, agitam as nossas emoções estéticas. A estas relações e combinações de linhas e cores, estas formas que provocam emoções estéticas, chamo «forma significativa», e «forma significativa» é uma qualidade comum a todas as obras de arte visual.

1. Segundo Clive Bell, qual é a característica comum a todas as obras de arte?
2. A partir da perspectiva de Clive Bell, «imitação da realidade» e «expressão de sentimentos» são características essenciais ou acidentais de uma obra de arte?

Documento 4

Ficha de Trabalho

	Escola Secundária Domingues Sequeira		
	Ano Letivo 2021/2022	Turma: 11ºJ	Disciplina: Filosofia
	Data__/__/__	Nome: _____	
	Tema: A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]		

Lê o seguinte excerto da obra *Elementos Básicos da Filosofia* (2004), da autoria do filósofo britânico Nigel Warburton, e responde às questões colocadas.

«A maior parte das pessoas que visitam galerias de arte, leem romances e poesia, vão ao teatro e ao ballet, veem cinema ou ouvem música, já se perguntou, num momento ou noutro, o que é a arte. Esta é a questão básica que subjaz a toda a filosofia da arte. [...]

O facto de terem emergido novas formas de arte, tais como o cinema ou a fotografia, e de as galerias de arte terem exibido coisas como um monte de tijolos ou uma pilha de caixas de cartão, forçou-nos a refletir acerca dos limites do nosso conceito de arte. É obvio que a arte tem tido significados diferentes em culturas diferentes e em épocas diferentes: tem servido fins rituais e religiosos, tem servido como diversão e tem dado corpo às crenças, medos e desejos mais importantes da cultura na qual é produzida. Dantes, o que contava como arte parecia estar mais claramente definido. No entanto, nos finais do século XX, parece que chegámos a uma situação em que tudo e mais alguma coisa pode ser arte. Se isto é assim, o que fará com que um certo objeto – um escrito ou uma peça musical – e não outro, sejam dignos de se chamar arte?

Pode a arte ser definida?

Há uma imensa variedade de obras de arte – pinturas, peças de teatro, filmes, romances, peças musicais, dança – e todas elas parecem ter muito pouco em comum. Isto levou alguns filósofos a defender que a arte não pode de maneira nenhuma ser definida; defendem que é um erro completo olhar para um denominador comum, uma vez que existe, pura e simplesmente, demasiada variedade entre as obras de arte para que uma definição as cubra a todas possa ser satisfatória. Para sustentar esta opinião, estes filósofos usam a ideia de parença familiar, uma noção usada pelo filósofo Ludwig Wittgenstein nas suas *Investigações Filosóficas*.

O leitor pode parecer-se ligeiramente com o seu pai e o seu pode parecer-se com a irmã dele. Contudo, é possível que o leitor não se pareça nada com a irmã do seu pai. Por outras palavras, podem existir parenças sobrepostas entre diferentes membros de uma família, sem que exista uma característica única e observável, partilhada por todos. Analogamente, há muitos jogos semelhantes, mas é difícil ver o que têm em comum as paciências, o xadrez, o rãguebi e a malha.

As semelhanças entre diferentes tipos de arte podem ser deste tipo: apesar das semelhanças óbvias entre algumas obras de arte, podem não existir características observáveis partilhadas por todas: podem não existir denominadores comuns. Se isto for verdade, é um erro procurar uma qualquer definição geral de arte. O melhor que podemos desejar é uma definição de uma certa obra de arte, como o romance, o filme de ficção ou a sinfonia.»

1. Qual é o problema filosófico que o presente texto levanta?
2. Que argumento fundamenta a tese de que a arte é indefinível?
3. Em que consiste a proposta que se baseia na noção wittgensteiniana de parença familiar?

Documento 5

Powerpoint

TEORIAS DE ARTE ESSENCIALISTAS

A teoria de arte como forma / teoria formalista



***COMPOSIÇÃO V* (1911), WASSILY
KANDINKSY**



***PRIMEIRA AQUARELA ABSTRATA* (1910)
WASSILY KANDINKSY**



ARTE ABSTRATA

- Forma de arte que...
 - Não representa objetos da nossa realidade concreta
 - Usa relações formais entre cores, linhas e superfícies de uma maneira não representacional



SÉCULO XX

- Mudanças sociais, científicas, tecnológicas
- Movimento modernista/modernismo (rejeição da arte tradicional)
- A razão estabelece superioridade face à emoção



ARTE – MUDANÇA RADICAL

- A arte afasta-se quer do mundo objetivo quer do mundo subjetivo
- Criar artisticamente – explorar de forma imaginativa e original os materiais
- A arte torna-se cada vez mais experimental e abstrata



- A teoria de arte como expressão não consegue dar resposta a esta nova realidade



CLIVE BELL (1881-1964) TEORIA DA ARTE COMO FORMA

Qual a característica comum a todas as obras de arte?



Forma significativa



Disposição dos elementos que constituem uma obra / uma “certa” relação ou combinação de linhas, cores, formas ou sons



E qual é essa disposição/forma?

Propriedade indefinível

Evoca no público uma emoção estética



EMOÇÃO ESTÉTICA

- Independente do estado de espírito/sentimentos do artista
- Exaltação estética/sensível que advém da captação da forma significativa (apenas críticos sensíveis a captam)
- Resultado da atividade do artista que procura captar na realidade a sua estrutura mais básica, mais pura, indo para além de todas as relações mundanas e superficiais



DISTINÇÃO

Conteúdo

- Tema
- Mensagem
- História ou sentimentos que a obra pretende transmitir
- Realidade representada

Forma

- Linhas
- Cores
- Sons
- Relações, combinações



CONTEÚDO/O ELEMENTO REPRESENTATIVO

- Clive Bell não rejeita em absoluto o elemento representativo
- No entanto, será sempre a forma que vai determinar se a obra é artística ou não
- Clive Bell defende que o artista deverá esvaziar a sua obra de conteúdos e preocupações temáticas ou transmissão de mensagens



CRÍTICAS À TEORIA DE ARTE COMO FORMA

- Circularidade de definição dos conceitos
- Não permite distinguir uma obra original de uma falsificação
- Não fornece um critério valorativo
- Exclusão de grande parte das obras de arte



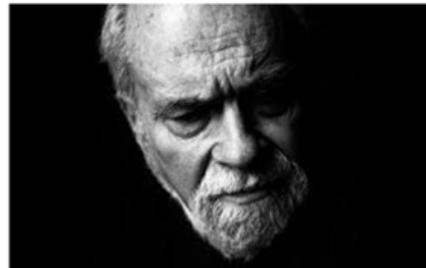
TEORIAS DE ARTE NÃO ESSENCIALISTAS

Teoria da arte institucional



ARTHUR DANTO (1924-2013)

- Filósofo e crítico de arte norte americano
- *O Mundo da Arte* (1981) – artigo publicado na obra “A Transfiguração do Lugar Comum”
- A sua interpretação sobre a arte deu origem às teorias de arte não essencialistas



O QUE É QUE FAZ COM QUE DOIS OBJETOS INDISCERNÍVEIS POSSAM SER DIFERENTES?

Caixas de Brillo Box
Andy Warhol (1923-1987)



Produto comercial original



PREFÁCIO DE *A TRANSFIGURAÇÃO DO LUGAR-COMUM* POR ARTHUR DANTO (EXCERTO)

«Em 1964, as embalagens de papelão de Andy Warhol, exibidas em grandes pilhas como num depósito de supermercado, me deixaram estupefato. Aceitei-as prontamente como arte, mas depois me perguntei por que aquelas caixas eram arte enquanto as embalagens comuns dos supermercados não eram. Compreendi então que essa dúvida tinha a forma de um problema filosófico. Recentemente, o dissidente soviético Vitaly Komar me contou por que se interessava por filosofia. Os filósofos nos dizem que coisas que parecem completamente diferentes umas das outras são iguais, enquanto coisas que são completamente idênticas são diferentes. Era exatamente isso o que se passava entre a Brillo Box [Caixa Brillo] de Warhol, exposta na galeria, e as mesmas embalagens de sabão em pó Brillo armazenadas em depósitos.»

«[...] argumentei que os dois objetos tinham **causas distintas**. As causas das caixas comuns de Brillo eram práticas: o produto tinha de ser transportado das fábricas para os galpões de depósito e dos depósitos para os supermercados, onde era desempacotado, colocado em prateleiras e vendido. Isso tornava importantíssimo o logotipo da marca, porque as caixas de papelão são muito parecidas umas com as outras. A logomarca tinha de chamar a atenção e ser facilmente reconhecível. A cadeia causal a que pertencia a Brillo Box de Warhol não era dessa ordem: ela descia da evolução da teoria da obra de arte, bem como da história recente da arte. Para considerar um objeto como obra de arte era preciso conhecer essa história, ter participado dos vários debates ocorridos. A condição de obra de arte era um resultado da história e da teoria. Na maior parte das fases da história da arte, algo parecido com a Brillo Box, ainda que pudesse ter existido como objeto, não o teria como obra de arte. **O trabalho só se tornou viável como arte quando o mundo da arte — o mundo das obras de arte — estava pronto para recebê-lo entre seus pares.** (...)»

CONCLUSÃO...

Para Arthur Danto é o CONTEXTO que marca a diferença entre as caixas *Brillo*



Abre o caminho para as TEORIAS NÃO ESSENCIALISTAS DA ARTE



As características que um objeto tem que necessariamente ter para ser artístico não estão no objeto em si mesmo mas no seu contexto, no processo que envolve a sua criação

TEORIA DA ARTE INSTITUCIONAL

George Dickie (1926-2020) propõe a definição institucional da arte



O «mundo da arte» – fundamento do estatuto artístico de um objeto



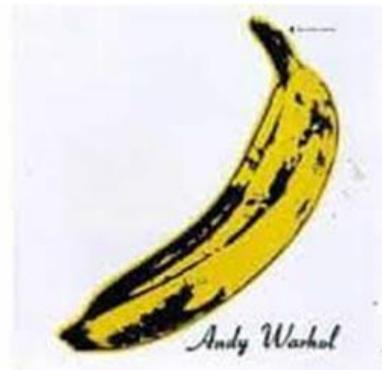
As teorias essencialistas da arte excluem manifestações artísticas (formas de arte que surgem ao longo do século XX) através das suas definições/critérios de arte



POP ART

- Movimento artístico que surge na década de 50
- Massificação da cultura popular capitalista
- Andy Warhol e Marcel Duchamp (1887-1968) – inventor dos *ready made* – foram os fundadores do movimento de arte pop
- Desafio à própria definição de arte.
- Caráter experimental (temas da cultura popular/não erudita)
- Estilo não convencional

*capa do álbum dos *Velvet Underground & Nico* (1967)



FOUND ART / OBJET TROUVÉ

Arte feita com objetos que normalmente não são considerados arte: objetos do quotidiano, objetos da esfera doméstica, equipamentos industriais, objetos aleatórios considerados inúteis e objetos naturais.



Salvador Dalí, *Lobster Telephone*, 1938



HAPPENINGS

- Acontecimentos artísticos, um evento ou situação artística
- Pode combinar diversos elementos como pintura, dança, teatro, poesia
- Acontece normalmente em ambientes que envolvem luz, som, projeção de imagens e incluem a participação do espectador
- Reconciliação entre a arte e a vida
- Arte como experiência espontânea



DADAÍSMO

- A mais radical vanguarda europeia do século XX
- Movimento de negação da cultura, de todas as regras e tradições, de rejeição ou subversão dos valores vigentes
- Defesa do absurdo, ilógico, irracional
- Desvinculação de tudo o que até então foi considerado arte / rutura que se relaciona com o fim da estética
- Lema “ a destruição também é criação”
- Pretende escandalizar o gosto popular



Duchamp ready made retificado L.H.O.O.Q. 1919



DEFINIÇÕES DE ARTE

Teorias essencialistas

- Teorias **funcionalistas** – centradas no propósito/função da obra de arte
 - Imitar
 - Expressar
 - Apresentar a forma significativa

Teorias não essencialistas

- Teorias **processualistas** – centradas no processo
 - Processo através do qual um objeto se transforma em arte



CLASSIFICAÇÃO DE UMA OBRA DE ARTE

- 1) É um artefacto
- 2) que alguém que se move no interior do mundo da arte/instituição social
- 3) confere o estatuto de candidato a apreciação

Um objeto é artístico se e só se é um artefacto a que alguém que se move no interior do mundo da arte confere o estatuto de candidato a apreciação.

GEORGE DICKIE «A TEORIA INSTITUCIONAL DA ARTE» *IN VITOR MOURA, ARTE EM TEORIA – UMA ANTOLOGIA DE ESTÉTICA*

«Há, contudo, um problema quanto à artefactualidade de algumas obras de arte relativamente recentes: os *readymades* de Duchamp, a *found art*, e coisas semelhantes. Há quem negue que estas coisas sejam arte porque, segundo dizem, não são artefactos feitos pelos artistas. Pode-se mostrar, creio, que se trata de artefactos feitos pelos artistas. (...)»

MARCEL DUCHAMP (1887-1968)

A fonte (1917)



ARTEFACTO

- Não tem que ser necessariamente algo construído pelo ser humano
- A intervenção pode ser mínima (nem que seja apenas o gesto de recolher o objeto e coloca-lo numa exposição)
- Os objetos naturais ou qualquer outro objeto serão potencialmente artefactos



MUNDO DA ARTE

- **Instituição regida por normas e regras sociais (à imagem de outras instituições como a Igreja ou uma ordem profissional) e que integra diversos papéis:**

- 1) **Artista**
- 2) **Apresentador**
- 3) **Público** – conjunto de pessoas com suficiente preparação para compreender um objeto que seja apontado
- 4) **Participantes na montagem do trabalho:** produtores, empresários de teatro, diretores de museus, comerciantes de arte e similares
- 5) **Os que ajudam o público a localizar, compreender, interpretar ou avaliar a obra apresentada:** jornalistas e críticos
- 6) **Papéis que giram em torno da obra apresentada:** historiadores de arte, teóricos da arte, filósofos da arte

Não é o artista que confere o estatuto de obra de arte ao seu trabalho. O “mundo da arte” é que decide se o seu trabalho tem ou não um valor artístico.



CRÍTICAS À TEORIA DE ARTE INSTITUCIONAL

- Existência de manifestações artísticas independentes do mundo da arte
 - Arte Neolítica – pinturas rupestres
 - Artistas solitários
- O mundo da arte deve ter razões para escolher uns objetos como artísticos e outros não. Essas razões, a existirem, é que deveriam ser determinar o que é ou não artístico. É a razão que deve ser o critério e não a instituição em si.



TEORIAS DE ARTE NÃO ESSENCIALISTAS

Teoria de arte historicista / teoria histórica da arte



TEORIAS DE ARTE NÃO ESSENCIALISTAS

Teoria de arte historicista / teoria histórica da arte



1º CONDIÇÃO PARA UMA OBRA SER ARTÍSTICA

Princípio orientador da criação artística

Um objeto será artístico se o artista tiver como intenção produzir um dos modos de olhar a arte previamente estabelecidos:

- O modo de olhar a arte como...
 - Concretização de beleza
 - Expressão de sentimentos
 - Representação da realidade
 - Forma significativa
 - Rutura com as definições de arte do momento
 - Como forma de proporcionar prazer
 - (...)



INTENÇÃO DO ARTISTA

A ligação às obras de arte do passado tem que ser **intencional**
(a intenção tem que ser **séria, firme e duradora**)



Ligação meramente **acidental**



2º CONDIÇÃO PARA UMA OBRA SER ARTÍSTICA

O autor tem que ter um direito de propriedade sobre a obra
(sobre os materiais ou objetos utilizados – o artista não pode transformar ou usar objetos que não lhe pertencem)



Remove do campo artístico um conjunto de objetos incluídos pela teoria institucional (*readymade, objets trouvés, graffitis, etc..*)



TEORIA HISTORICISTA – TEORIA NÃO INSTITUCIONAL

A intenção do artista não tem de ser formada no interior do mundo da arte / instituição / prática social
(o contexto não tem que ser necessariamente institucional – a obra não tem que ser validada pelo)



A história da arte é suficiente

O objeto adquire o estatuto de artístico na medida em que é inserido, de forma intencional, numa dada tradição histórica



TEORIA HISTORICISTA

INTENCIONALISTA

Individualista/ Independente

Baseada sobre o agente:

A orientação intencional de uma pessoa em relação ao seu produto é uma condição essencial para que esse produto tenha o estatuto de arte.

NÃO INSTITUCIONAL

Rejeita o mundo da arte:

O que conta para que um objeto tenha o estatuto de artístico é a intenção do criador da obra e não uma suposta instituição que propõe um objeto para apreciação

INDEXICAL

A produção de arte relaciona-se de forma intencional com outras obras, de modo meramente demonstrativo

“quero que este objeto seja tratado como *aquelas* coisas foram tratadas”

HISTORICISTA

Reconhece a unidade da produção de arte num dado momento

Pressupõe a produção de arte de períodos anteriores



CRÍTICAS À TEORIA DE ARTE HISTORICISTA

- 1) A existência de obras primitivas – como puderam existir as primeiras obras de arte?
- 2) A questão da intencionalidade – e se o autor não tiver a intenção de que as suas obras sejam vistas como arte?
- 3) Critério da propriedade - exclusão dos grafittis, arte urbana, arte por encomenda (Ex.: frescos da capela sistina encomendadas a Miguel Angelo no século XVI)
- 4) Teoria demasiado inclusiva – a condição de que seja um olhar estabelecido a definir o que é a arte permite incluir, como refere Noel Carrol, vídeos caseiros, fotografias familiares ou selfies, na classe dos objetos artísticos
- 5) Com base nesta teoria não existiria inovação em arte.

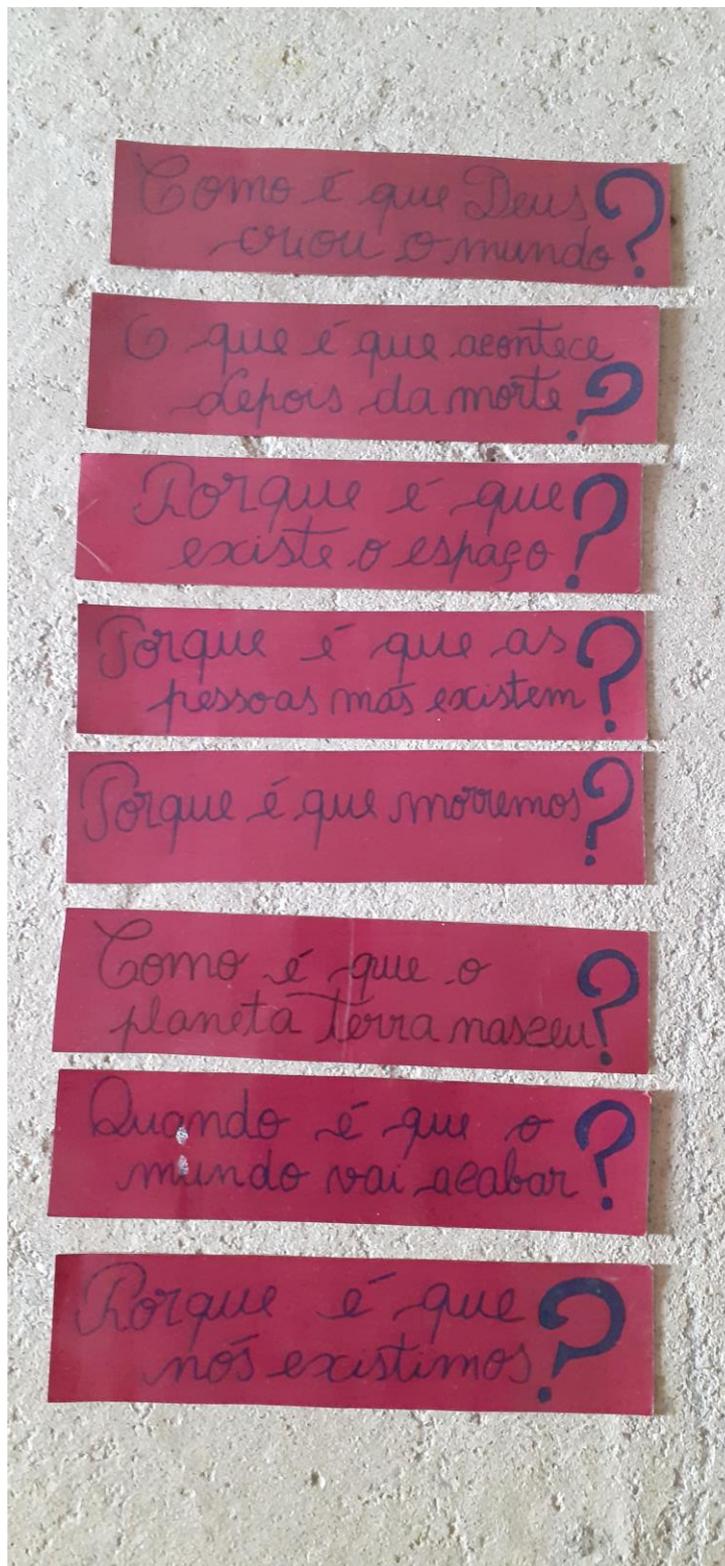


Anexo V

	Escola Secundária Domingues Sequeira Turma 11.ºJ Ano Letivo 2021/2022 Disciplina: Filosofia Nome: Filipa Pedro Igrejas Tema: Temas/Problemas da cultura científica-tecnológica, de arte e religião						
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Áreas de Competências do perfil dos alunos ¹⁸⁷	Metodologias/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo
<p>Assumir posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença</p> <p>Identificar e clarificar de forma correta os conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos à reflexão</p> <p>Aperceber-se e desenvolver o respeito pelas convicções, perspetivas e problemáticas dos outros, descobrindo as razões e os argumentos dos que pensam de modo distinto</p>	<p>Delimitar e formular de forma rigorosa um problema filosófico em discussão</p> <p>Apresentação de soluções relevantes para os problemas sob discussão</p> <p>Debater ideias, teses e argumentos de forma crítica</p> <p>Enunciar com clareza as posições próprias, explicitando as razões que as fundamentam</p>	<p>Temas/Problemas da cultura científica-tecnológica, de arte e religião [outros]:</p> <p>1. A questão da razão de ser e sentido da morte.</p> <p>2. A questão da origem e do sentido da vida e/ou existência em geral</p> <p>3. A questão de Deus: criação do mundo</p> <p>4. A questão do mundo: a origem do mundo; o fim do mundo</p> <p>5. A questão moral da bondade e da maldade humana</p>	<p>B) Informação e comunicação</p> <p>C) Raciocínio e Resolução de problemas</p> <p>D) Pensamento crítico e pensamento criativo</p> <p>E) Relacionamento interpessoal</p> <p>F) Desenvolvimento pessoal e autonomia</p>	<p>Exposição oral: as regras da atividade filosófica proposta</p> <p>Formação de grupos</p> <p>Reflexão colaborativa em torno de uma dada pergunta</p> <p>Apresentação à turma das reflexões realizadas por cada um dos grupos de alunos</p> <p>Confronto do(s) posicionamento(s) tomado(s) com possíveis questões e/ou posições divergentes colocadas pelos restantes colegas</p> <p>Diálogo com os alunos</p>	<p>Tiras de cartolina com perguntas inscritas</p> <p>Pequeno saco com números inscritos, de 1 a 7</p> <p>Tiras de papel branco</p> <p>Caneta e/ou lápis</p>	<p>Contínua</p>	<p>5 m</p> <p>5m</p> <p>10m</p> <p>30m</p>

¹⁸⁷ De acordo com o documento curricular *Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Secundário*.

ANEXO VI



1. Atividade filosófica com o 11ºJ sobre um tema/problema do programa de filosofia e sessão n.º 4 e n.º 5 de filosofia com crianças

ANEXO VII

		Escola Básica 1 / JI de Cruz de Areia 14/04/2022 Filosofia com Crianças				
		Sessão n.º 1				
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo
<p>Assumir posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença.</p> <p>Aperceber-se e desenvolver o respeito pelas convicções, perspetivas e problemáticas dos outros, descobrindo as razões e os argumentos dos que pensam de modo distinto.</p>	<p>Compreender a filosofia como uma atividade do pensamento</p> <p>Reconhecer a importância das perguntas para a atividade filosófica</p> <p>Questionar uma questão</p> <p>Distinguir entre perguntas filosóficas e perguntas não filosóficas</p> <p>Construir perguntas para as quais se considere não existir – nem poder vir a existir – uma resposta possível</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introdução à atividade filosófica: <ol style="list-style-type: none"> 1.1 A filosofia como tarefa do pensar 1.2 A relação entre as perguntas e o pensamento filosófico 1.3 Perguntas sobre perguntas 2. A distinção entre perguntas filosóficas e perguntas não filosóficas <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Perguntas com respostas únicas e universais 2.2 Perguntas com várias respostas possíveis 	<p>Diálogo com os alunos</p> <p>Construção, individual e em conjunto, de perguntas</p>	<p>Placa com um ponto de interrogação</p> <p>Cartões com princípios de perguntas</p> <p>Placa com a pergunta “Porquê?”</p>	<p>Contínua</p>	<p>50m</p>

		Escola Básica 1 / JI de Cruz de Areia 26/05/2022 Filosofia com Crianças				
		Sessão n.º2				
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo
<p>Assumir posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença.</p> <p>Aperceber-se e desenvolver o respeito pelas convicções, perspetivas e problemáticas dos outros, descobrindo as razões e os argumentos dos que pensam de modo distinto.</p>	<p>Identificar o significado da pergunta “porquê?”: pergunta pela razão de ser/causa/finalidade.</p> <p>Construir questões, para as quais se considere não existir uma resposta certa e absoluta, que comecem pelas palavras “porque é que...?”.</p> <p>Posicionar-se, em acordo ou em desacordo, com uma determinada declaração, bem como justificar o posicionamento tomado, confrontando-o com perspetivas divergentes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A pergunta “Porquê?”: Razão/razões de ser; causa(s); justificações; finalidade 2. A construção de possíveis respostas 3. 4. a uma questão na atividade filosófica 5. A importância de justificar as nossas respostas/perspetivas 6. As ferramentas de posicionamento face a uma resposta: concordar, discordar, justificação do posicionamento e confronto do posicionamento tomado com perspetivas divergentes colocadas pelas colegas. 	<p>Exposição oral</p> <p>Reflexão em conjunto em torno dos conteúdos expostos</p> <p>Reflexão, realizada a pares/grupo, sobre uma determinada declaração.</p>	<p>Placa com a questão “Porquê?”</p> <p>Cartões com frases inscritas</p> <p>Tiras de papel em branco</p> <p>Caneta/lápis</p>	Contínua	50m

		Escola Básica 1 / JI de Cruz de Areia 19/05/2022 Filosofia com Crianças				
		Sessão n.º3				
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo
<p>Assumir posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença.</p> <p>Aperceber-se e desenvolver o respeito pelas convicções, perspetivas e problemáticas dos outros, descobrindo as razões e os argumentos dos que pensam de modo distinto.</p>	<p>Posicionar-se, em acordo ou em desacordo, com uma determinada declaração, bem como justificar o posicionamento tomado, confrontando-o com perspetivas divergentes. [Continuação da sessão anterior]</p>	<p>1. As ferramentas de posicionamento face a uma resposta: concordar, discordar, justificação do posicionamento e confronto do posicionamento tomado com perspetivas divergentes colocadas pelas colegas.</p>	<p>Exposição oral</p> <p>Reflexão em conjunto em torno dos conteúdos expostos</p> <p>Reflexão, realizada a pares/grupo, sobre uma determinada declaração.</p>	<p>Cartões com frases inscritas</p> <p>Tiras de papel em branco</p> <p>Caneta/lápis</p>	<p>Contínua</p>	<p>50m</p>



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DOMINGOS SEQUEIRA

Entre a filosofia e a educação: questões e perspetivas

Escola Básica 1 / JI de Cruz de Areia

02/06/2022

Filosofia com Crianças

Sessão n.º4

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo
<p>Assumir posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença.</p> <p>Aperceber-se e desenvolver o respeito pelas convicções, perspetivas e problemáticas dos outros, descobrindo as razões e os argumentos dos que pensam de modo distinto.</p> <p>Repensar a sua própria perspetiva, a propósito de um determinado tema, a partir das questões e ideias dos outros.</p>	<p>Elaborar, em grupo, uma possível resposta, ou um conjunto de possíveis respostas para uma dada pergunta colocada, em sessão de filosofia para crianças anterior, por um dos colegas de turma.</p> <p>Fundamentar o(s) posicionamento(s) tomados.</p> <p>Apresentar, em grupo, a reflexão realizada.</p> <p>Confrontar o trabalho realizado com possíveis questões e/ou perspetivas divergentes colocadas pelos colegas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexão colaborativa – construção de uma possível resposta/possíveis respostas face a uma dada questão/tema: <ol style="list-style-type: none"> 1.10 A questão da morte: a razão de ser e o sentido da morte 1.11 A questão da origem e do sentido da vida e/ou existência em geral 1.12 A questão de Deus: como é que Deus criou o mundo? 1.13 A questão do mundo: de onde vem? Terá um fim? 1.1 A questão moral da bondade e da maldade das pessoas 2. Justificação / explicação da razão de ser do(s) posicionamento(s) tomado(s) face ao tema em questão. 3. Debate de ideias, perspetivas e argumentos. 	<p>Exposição oral</p> <p>Reflexão em grupo em torno de uma determinada pergunta.</p> <p>Apresentação do resultado das reflexões à turma e confronto do mesmo com possíveis questões e/ou perspetivas divergentes colocadas pelos colegas.</p>	<p>Cartões com perguntas inscritas</p> <p>Tiras de papel em branco</p> <p>Caneta/ Lápis</p>	<p>Contínua</p>	<p>50m</p>

		Escola Básica 1 / JI de Cruz de Areia 02/06/2022 Filosofia com Crianças				
		Sessão n.º5				
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo
<p>Assumir posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença.</p> <p>Aperceber-se e desenvolver o respeito pelas convicções, perspetivas e problemáticas dos outros, descobrindo as razões e os argumentos dos que pensam de modo distinto.</p> <p>Repensar a sua própria perspetiva, a propósito de um determinado tema, a partir das questões e ideias dos outros.</p>	<p>Elaborar, em grupo, uma possível resposta, ou um conjunto de possíveis respostas para uma dada pergunta colocada, em sessão de filosofia para crianças anterior, por um dos colegas de turma.</p> <p>Fundamentar o(s) posicionamento(s) tomados.</p> <p>Apresentar, em grupo, a reflexão realizada.</p> <p>Confrontar o trabalho realizado com possíveis questões e/ou perspetivas divergentes colocadas pelos colegas. [Continuação da sessão anterior]</p>	<p>2. Reflexão colaborativa – construção de uma possível resposta/possíveis respostas face a uma dada questão/tema:</p> <p>3.1 A questão da morte: a razão de ser e o sentido da morte</p> <p>3.2 A questão da origem e do sentido da vida e/ou existência em geral</p> <p>3.3 A questão de Deus: como é que Deus criou o mundo?</p> <p>3.4 A questão do mundo: de onde vem? Terá um fim?</p> <p>1.2 A questão moral da bondade e da maldade das pessoas</p> <p>4. Justificação / explicação da razão de ser do(s) posicionamento(s) tomado(s) face ao tema em questão.</p> <p>5. Debate de ideias, perspetivas e argumentos.</p>	<p>Exposição oral</p> <p>Reflexão em grupo em torno de uma determinada pergunta.</p> <p>Apresentação do resultado das reflexões à turma e confronto do mesmo com possíveis questões e/ou perspetivas divergentes colocadas pelos colegas.</p>	<p>Cartões com perguntas inscritas</p> <p>Tiras de papel em branco</p> <p>Caneta/ Lápis</p>	<p>Contínua</p>	<p>50m</p>

ANEXO VIII



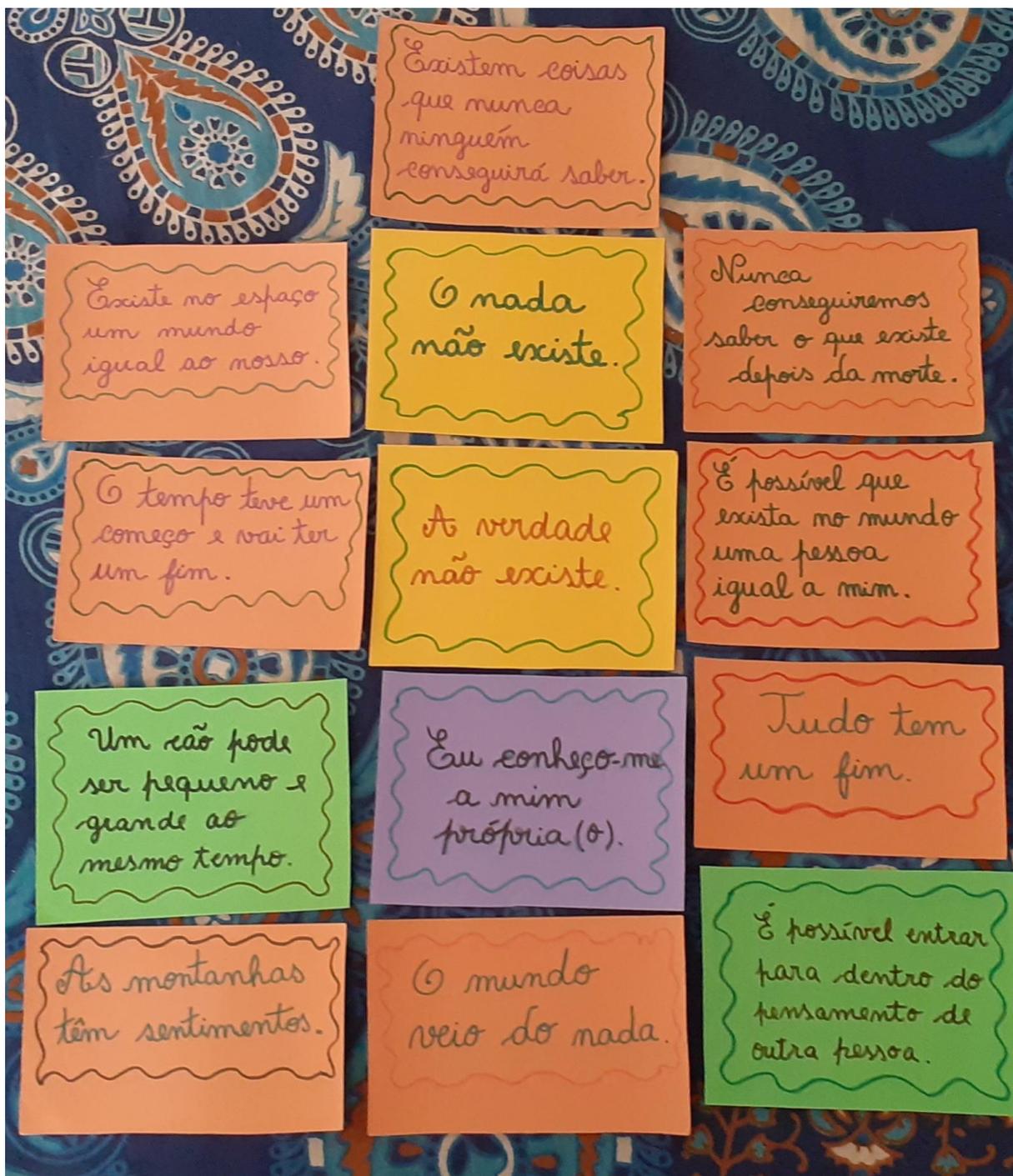
1. Sessão n.º 1 de filosofia com crianças



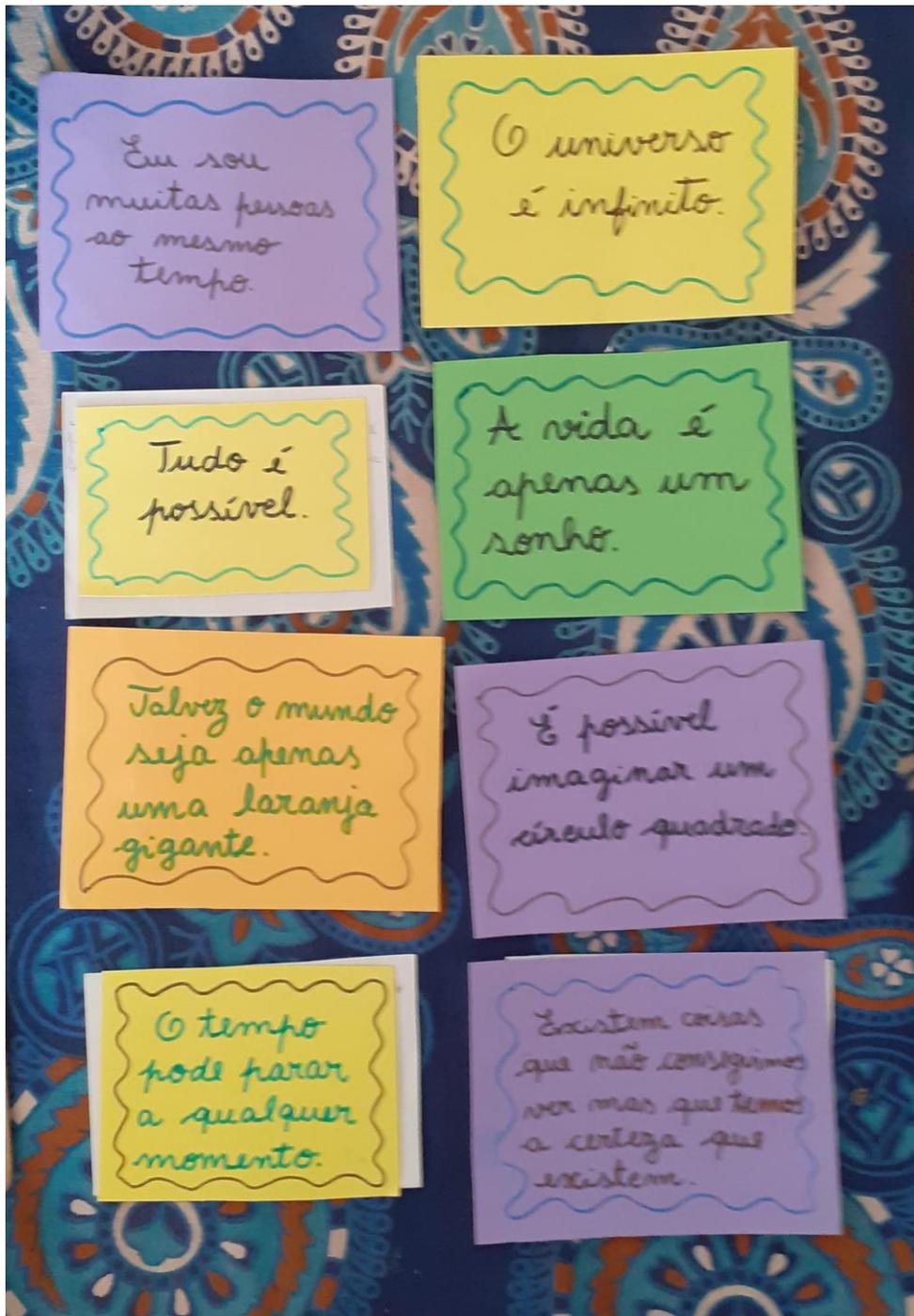
2. Sessão n. °1 de filosofia com crianças



3. Sessão n. °1 de filosofia com crianças



4. Sessão n.º 2 e n.º 3 de filosofia com crianças



FIM