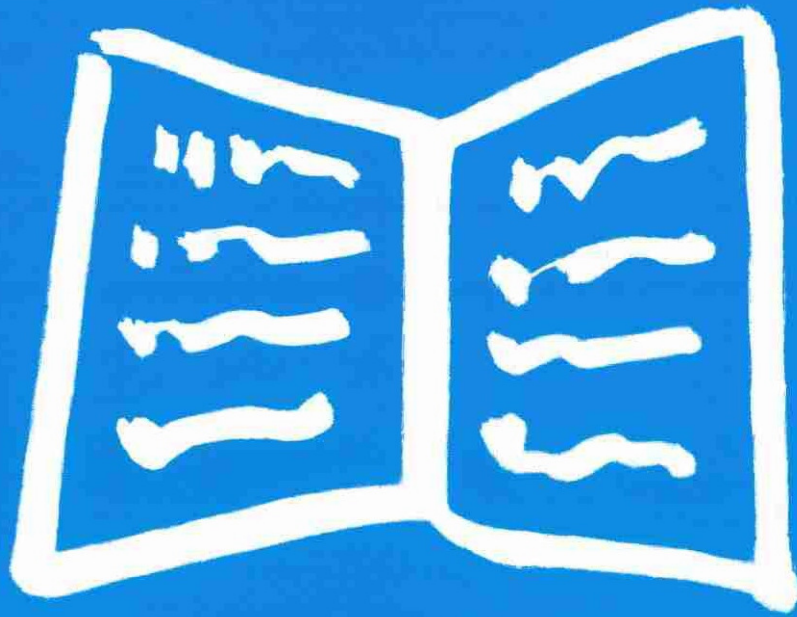


MARIA JOSÉ VAZ PINTO
MARIA LUÍSA RIBEIRO FERREIRA
COORD.



ENSINAR
FILOSOFIA?
O QUE DIZEM
OS FILÓSOFOFOS



Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa

Esta obra não pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer processo à exceção de excertos para divulgação.

Reservados todos os direitos, de acordo com a legislação em vigor.

Ficha Técnica:

Título: Ensinar filosofia? O que dizem os filósofos

Coordenação: Maria José Vaz Pinto e Maria Luísa Ribeiro Ferreira

Revisão: Joana Pereira Marques

Editor: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa

Este livro ou partes dele não poderão ser reproduzidos de qualquer forma, mesmo eletrónica, sem explícita autorização do Editor e do Autor.

Design e Paginação: Arco da Velha

Impressão e acabamento: Guide - Artes Gráficas, Lda.

Obra publicada pelo Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, no âmbito do projeto PTDC/FIL-FIL/102893/2008 Ensino/Aprendizagem da Filosofia.

Apoios:

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR Portugal



Depósito legal: 355659/13

ISBN: 978-989-8553-17-1

MATTHEW LIPMAN – A INFÂNCIA COMO UM DESERTO DE OPORTUNIDADES PERDIDAS

Magda Costa Carvalho

Universidade dos Açores

Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa

TEXTO

“Deve ser um choque para muitos que milhares de crianças – do jardim de infância até ao ensino secundário – estejam neste momento a ter aulas de filosofia, reputada como a mais abstrusa, desconcertante e impenetrável das disciplinas. O que aconteceu? Terão os seus conteúdos sido indescritivelmente vulgarizados? Será agora preciso memorizar o *Manual* de Epicteto durante a infância e ser capaz de papaguear David Hume e John Stuart Mill até ao final do ensino básico? Os supervisores e os diretores das escolas, até agora sérios e responsáveis, perderam o juízo?

Pelo contrário. Há muito que se suspeitava que a filosofia, apesar da sua desagradável carapaça exterior, carregava em si generosos tesouros pedagógicos e que algum dia esses tesouros poderiam seguir o “método socrático” ao darem valiosas contribuições para a educação. Se a filosofia está a encontrar um lugar respeitável nas escolas de 1º e 2º ciclos, é porque alguns educadores com espírito pragmático descobriram que as crianças estão encantadas com ela e que a filosofia contribui significativamente para a melhoria do ensino, mesmo no domínio de competências básicas como a leitura e a matemática.

Talvez em nenhum outro sítio é a filosofia tão bem-vinda quanto na educação inicial, que tem sido até agora um deserto de oportunidades perdidas. Mas as competências de raciocínio que a filosofia promove encontram-se completamente à vontade nos 2º e 3º ciclos. Todas as disciplinas parecem fáceis de aprender quando o seu ensino é infundido com a abertura, o espírito crítico e o rigor lógico característicos da filosofia. Em todos os níveis de ensino, a filosofia está também a ser ensinada como uma disciplina autónoma e independente, de modo a que estudantes e professores nunca a percamos de vista como um modelo de investigação (*inquiry*) intelectual criativa, ainda que disciplinada.

Tudo isto, é óbvio, desafia o saber convencional. Uma “taxonomia dos objetivos educacionais”, muito na moda, estabeleceu uma espécie de pirâmide das funções cognitivas, na qual a memorização de factos constitui a ignominiosa base e as capacidades analíticas e avaliativas, o exaltado vértice. A partir daqui foi fácil para professores, pedagogos e teóricos do

currículo inferirem que a educação deve necessariamente proceder de funções de nível inferior para funções de nível superior. Esta inferência foi particularmente inútil e é evidente que o progresso educativo irá doravante depender da nossa habilidade em inverter uma pirâmide tão nociva, assim como em introduzir capacidades analíticas em todos os níveis do currículo.

Isto de forma alguma significa que uma educação reflexiva, na qual a filosofia se encontra como igual com outras disciplinas, surja do nada ou não se possa reclamar de origens e antepassados. Temos apenas que reler Montaigne e Locke, Richard e Maria Edgeworth, Coleridge e I. A. Richard, ou Dewey e Bruner para percebermos que nestes autores uma concepção forte, ainda que rudimentar, estava já a lutar para nascer.

É necessário reconhecer que a contribuição de John Dewey minimiza as de todos os outros, em especial a sua filosofia da educação. Certamente foi Dewey que, nos tempos modernos, antecipou que a educação tinha de ser redefinida como o fomento do pensar, mais do que como a transmissão de conhecimento; que não poderia haver diferença entre o método pelo qual os professores eram ensinados e o método pelo qual se esperava que eles ensinassem; que a lógica de uma disciplina não pode ser confundida com a sequência de descobertas em que consiste a sua compreensão; que a reflexão dos alunos é melhor estimulada através da experiência viva do que através de um texto formalmente organizado e desidratado; que nada melhor para afiar e aperfeiçoar o raciocínio do que uma discussão disciplinada; que as competências de raciocínio são essenciais para ler e escrever com êxito; e que a alternativa à doutrinação dos estudantes é ajudá-los a refletirem eficazmente sobre os valores que lhes são constantemente impostos. [...]

As sitiadas humanidades bem podem deitar um segundo olhar ao que está a acontecer na filosofia: pode haver muito a aprender a partir da forma como uma disciplina que tinha sido confinada aos claustros da universidade começou a penetrar em níveis básicos da educação, para os quais as restantes humanidades tiveram apenas um acesso limitado. Isto não significa negar que a filosofia seja singular em determinados aspectos e que tenha potencialidades pedagógicas a que as restantes disciplinas não podem corresponder. Contudo, mesmo que assim fosse, haveria muito a aprender: a autotransformação que a filosofia teve que desempenhar para se tornar digna de consideração ao nível do ensino básico está agora a começar a encontrar o seu caminho de volta para a universidade e a modificar a forma comó ela é apresentada até nessa atmosfera mais forte. [...]

Assim, para se tornar aceitável às crianças, a filosofia teve de sacrificar a terminologia hermética através da qual, desde Aristóteles, se tem tornado ininteligível para o leigo e relativamente inteligível para o aluno univer-

sitário. [...] O texto tradicional deu lugar à novela (*novel*) filosófica, um trabalho de ficção que consiste, tanto quanto possível, em diálogos que eliminam a voz repreensível do narrador adulto nos bastidores. As ideias filosóficas estão espalhadas generosamente em cada página, de modo a que é rara a criança que lê um excerto sem ser atingida por alguma coisa enigmática, controversa, ou que a maravilhe. À medida que as crianças que povoam as novelas se envolvem numa cooperação intelectual, formando uma comunidade de investigação, a história torna-se um paradigma para as crianças reais na sala de aula. De facto, cada uma dessas novelas procura representar de modo exemplar crianças ficcionais no ato de descoberta da natureza da disciplina com a qual e sobre a qual se espera que as crianças da sala de aula pensem.

Do mesmo modo, o tradicional “manual do professor”, um compêndio de exercícios fastidiosos com as respetivas respostas, deu lugar a estratégias de questionamento e a planos de discussão orientados para páginas e linhas específicas do texto e projetados para provocarem diálogos através dos quais os conceitos abordados pelo texto serão operacionalizados e compreendidos. Se, no decorrer do diálogo na sala de aula, são descobertas alternativas insuspeitadas, o objectivo não é confundir os alunos levando-os a refugiarem-se no relativismo, mas encorajá-los a utilizarem as ferramentas e os métodos de investigação de maneira a que possam, de modo competente, aferir evidências, detetar inconsistências e incompatibilidades, retirar conclusões válidas, construir hipóteses e utilizar critérios, até tomarem consciência das possibilidades de objetividade em relação a valores e a factos. [...]

E essa disciplina teria de ser apresentada aos alunos como algo acolhedor, algo a ser descoberto e apropriado por eles mesmos e não como algo estranho e intimidante. As competências de pensamento próprias de cada disciplina teriam de ser explícitas e cultivadas por cada uma delas. E a sala de aula teria de votar-se ao raciocínio, à investigação, à autoavaliação, até se tornar numa comunidade exploratória, ainda que autocorretiva, onde os professores são qualificados tanto em apadrinharem a reflexão, como em comprometerem-se com ela.”

MATTHEW LIPMAN, *Philosophy goes to school*, Temple University Press, Philadelphia, 1988, pp. 3-7.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Em 2008, foi publicada a autobiografia de Matthew Lipman cujo título encerra a grandiosidade filosófica da sua vida e obra: *a life teaching thinking*.

Nascido em 1923 em New Jersey (EUA), Lipman desperta para a Filosofia durante a década de 40, em plena II Guerra Mundial, ocasião em que vem para a Europa como soldado americano. Em Londres, encontra livrarias que lhe abrem o apetite para obras como a *Ética* de Espinosa, descrita como o primeiro contacto com a Filosofia como *puro poder intelectual*. Visita Paris e protagoniza um breve mas impressionante encontro com Gertrude Stein e Alice B. Toklas, reconhecidas representantes da cultura literária da época. O episódio deixou ecos profundos em Lipman que, encantado com a aura cultural da cidade francesa, haveria de regressar no início dos anos 50.

Terminada a Guerra e de novo em solo americano, em 1946 Lipman ingressa na Universidade de Columbia. É então que se deslumbra com a Filosofia: *a linguagem das linguagens* que confere ao ser humano a capacidade de se tornar mais sensato, mais interrogativo e apto concetualmente. Em 1949, conhece John Dewey pessoalmente, já plenamente familiarizado com a obra do grande filósofo da educação. Apesar de formal e feita de pequenos episódios, a relação entre ambos constituiria a maior admiração que Lipman devotaria a um filósofo. As referências à obra de Dewey acompanhá-lo-iam durante toda a vida.

Após os estudos universitários, Lipman concorre a uma bolsa *Fulbright* com o projeto de revisão da tese de doutoramento recentemente defendida na área da estética, sendo nesse contexto que regressa a Paris em 1950. Os dois anos que passa na capital francesa são de grande efervescência intelectual, estudando na Sorbonne e contactando com os principais pensadores da época, como sejam Merleau-Ponty, Jean Wahl, Étienne Souriau, Lévinas, Jankélévitch ou Bachelard.

Em 1952, regressa aos Estados Unidos e passa os anos seguintes a ensinar disciplinas como Lógica e Civilização Contemporânea na Universidade de Columbia, em Nova York. Sem nunca descurar o seu interesse por Dewey e pela questão da educação (sobretudo a dos seus próprios filhos), no início da década de 60 surge-lhe a ideia de escrever textos para crianças que as desafiassem a pensar, tanto quanto aos seus professores, e a partir dos quais desenvolvessem debates filosóficos. O objetivo seria que os estudantes transformassem as suas opiniões em juízos fundamentados e que as discussões se tornassem autênticos diálogos. Foi esta a génese do seu primeiro texto filosófico: *Harry Stottlemeir's Discovery* (traduzida em português por *A descoberta de Aristóteles Maia*), em 1969. Dirigia-se a alunos de 11-12 anos e versava sobretudo competências lógicas de pensamento.

Nesse mesmo ano, Lipman abandona a Universidade de Columbia e torna-se professor do *Montclair State College* (hoje *Montclair State Univer-*

sity), a instituição que viria a albergar em 1974 o *Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)*, berço da Filosofia para Crianças tal como hoje a conhecemos.

O surgimento do *IAPC* conferiu visibilidade e credibilidade acrescidas ao programa de Lipman, garantindo igualmente a continuação dos trabalhos desenvolvidos. É nesta época que Ann Margaret Sharp (1942-2010) se envolve no projeto. Com formação académica na área da educação e profundamente comprometida com os pressupostos e objetivos de Lipman, a compatibilidade entre ambos foi imediata e duradoura: juntos conceberam e desenvolveram todo o currículo do programa filosófico-educativo de “Filosofia para Crianças”, até ao momento em que Lipman se retira de *Montclair State University*. A designação do programa, proposta por Ann Margaret Sharp, desde logo agradou a Lipman pela provocação que encerrava ao sugerir uma contradição implícita: *se era realmente filosofia, as pessoas diriam que não estava ao alcance das crianças; e se estava ao alcance das crianças, é porque não era realmente filosofia*, explicaria mais tarde.

A partir do início dos anos 70, o programa de Filosofia para Crianças começa a ser financiado pelo *National Endowment for the Humanities*, agência federal americana de apoio a projetos na área das Humanidades, o que permitiu colocá-lo em prática em diversas escolas e testar com crianças e professores os seus pressupostos. O programa é então divulgado a nível académico com uma série de conferências e, simultaneamente, realizam-se diversos workshops com professores e educadores.

Em 1976, surge o segundo texto de Lipman para crianças, *Lisa*, para uma faixa etária posterior a *Harry Stottlemeir's Discovery* e dirigido sobretudo a problemáticas éticas. Outras publicações de suporte teórico vão também aparecendo, bem como os primeiros manuais de apoio às novelas.

Suki e Mark são outras histórias publicadas no final da década de 70 e no início dos anos 80 surgem *Pixie* (traduzida em português por *Pimpa*) e *Kio and Gus*, com os respectivos manuais. *Elfie* surge em 1987.

Paralelamente a esta atividade editorial, Lipman envolve-se em inúmeras ações com instituições de ensino que colaboravam com o *IAPC* e que permitiam colocar em prática o currículo desenvolvido. Em 1986, o Departamento americano de Educação designa a “Filosofia para Crianças” como *programa educativo de mérito*, concedendo-lhe apoio financeiro a longo prazo.

No final da década de 80, o *IAPC* abre-se a inúmeros visitantes que chegam de todo o mundo para frequentar programas de formação académica e pedagógica no âmbito da Filosofia para Crianças. Tem, então, início a grande divulgação do programa de Lipman fora dos Estados Unidos. Na década seguinte, surgem os primeiros programas doutorais na área.

Matthew Lipman, Ann Sharp e os seus colaboradores prepararam e acompanharam um grande número de estudantes e professores que se deslocavam a Montclair. Para além disso, dedicaram igualmente esforços na divulgação do projeto além fronteiras e viajaram por todo o mundo.

Em 2002, Matthew Lipman aposenta-se da *Montclair State University* com o título de Professor Emérito, sucedendo-lhe Maughn Gregory na direção do *IAPC*. Haveria de falecer em 2010, alguns meses antes de Ann Sharp.

Viveu a sua vida com o mesmo espírito com que escreveu a sua autobiografia: defendendo que quando exercitamos o pensar com a honestidade e a integridade que a Filosofia lhe confere, aumentamos consideravelmente a capacidade de as crianças crescerem muito para além das nossas melhores expectativas.

COMENTÁRIO

Quando perguntavam a Matthew Lipman se o propósito da Filosofia para Crianças seria tornar os alunos mais sábios ou mais filosóficos, o autor rejeitava em absoluto a ideia. O objectivo do programa de ensino da Filosofia concebido por Lipman e projetado em conjunto com Ann Margaret Sharp era mais ambicioso: proporcionar às crianças o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas que as habilitem a lidar filosoficamente com qualquer problema que as interpele enquanto seres humanos.

A transversalidade do projeto implicava que esse objetivo transbordasse para o modo como a educação básica apresentava os conteúdos das diferentes disciplinas, por forma a que a Filosofia, sem deixar de se constituir como um corpo de saber específico, fosse também entendida e praticada como uma metodologia que transforma cada aluno e cada professor nos sujeitos e nas matérias-primas do questionamento e da investigação do pensar. Em vez de procurar produzir filósofos, Lipman estava comprometido em ajudar as crianças (que quando chegam à escola são já seres pensantes) a tornarem-se mais profundas na elaboração dos seus pensamentos e, simultaneamente, mais ponderadas e razoáveis no modo como transitam do pensar para o agir.

Lipman propõe um currículo estruturado em torno de onze textos escritos especificamente para o efeito, a que chama novelas (*novels*), pensados para os diferentes níveis de ensino (desde o pré-escolar até à educação de adultos) e coadjuvados por outros tantos manuais de apoio para o professor. Estes textos desafiam tanto alunos como professores ao exercício filosófico enquanto paradigmas práticos da aventura de descoberta que caracteriza a atividade do pensar. Lipman entende-os enquanto “currículos transicionais”, recusando que a Filosofia para Crianças seja perspetivada

como um programa elitista. Isto é, as várias novelas podem assumir um valor intrínseco para crianças que, por motivos sociais, culturais ou profissionais, não serão confrontadas com textos da tradição filosófica em níveis escolares posteriores: neste caso, constituirão a única oportunidade que estes alunos terão de problematizar e construir, em discurso direto, conhecimento acerca das mais íntimas verdades da natureza humana. Ou então, o autor concede às novelas um valor meramente instrumental para aquelas crianças que, mais tarde, terão a oportunidade de lidar com os textos da tradição filosófica, mas já familiarizados com esse universo temático e questionante. Num caso, como no outro, o valor filosófico e pedagógico dos textos que Matthew Lipman e Ann Sharp escreveram para as crianças advêm das experiências e dos estímulos provocatórios que convidam os leitores a tornarem-se pensativos e discursivos.

A partir da leitura e da exploração filosófica das histórias, as crianças são convidadas a entrar em diálogo umas com as outras, identificando os temas que lhes revelam interesse e descobrindo os seus sentidos a partir dos seus próprios contextos. Aquilo de que as crianças mais precisam, afirma Lipman, é de respostas à sua fome de sentido, como aliás qualquer ser humano adulto. Contudo, ao contrário dos adultos, as crianças contam maioritariamente com a Escola para receberem esse alimento. E, não podendo ser-lhes dado de fora, o sentido tem de ser adquirido ou captado pelo próprio. É nessa sequência que, no programa lipmaniano, a relação entre o sentido e a educação deve ser inviolável.

Desta feita, desde o início que o programa de Filosofia para Crianças assumiu uma forte dimensão pedagógica, visível quer nos autores de que Lipman se socorre na fundamentação teórica de cada uma das suas opções (sendo Dewey aquele em que mais se apoia), quer na própria conceção de Filosofia que assume.

Para além de um corpo de saber específico – dimensão não descurada por Lipman e que está também presente nas suas diferentes novelas, adaptada à faixa etária a que se dirige cada texto – a Filosofia é entendida como uma sólida opção educativa que, nas suas palavras, alberga “generosos tesouros pedagógicos”. O que atraía Lipman para a Filosofia era a atividade de *pensar sobre o pensar*, exercício que, só por si, contemplava uma dimensão educativa incontornável já que entendia a educação como o esforço permanente para aprender a pensar sobre aquilo que cada disciplina pensa e sobre o modo como cada uma funciona.

Significa que a principal virtualidade da Filosofia consiste num exercício do pensamento que se treina, por forma a que se possa aplicar a qualquer tema, seja no âmbito dos programas escolares, seja sobretudo nas vidas quotidianas dos alunos (*pensamento sensível ao contexto*). A vi-

são lipmaniana das várias disciplinas escolares entende-as como diferentes linguagens que os alunos devem dominar com fluência: a Filosofia é uma dessas linguagens e a sua aprendizagem não se reporta apenas à aquisição de conteúdos mentais ou à acumulação de capital intelectual, mas de uma maturação, desenvolvimento e apropriação do eu na sua máxima expressividade: pensar por si mesmo.

Ensinar o exercício do pensamento próprio (e não transmitir pensamentos alheios) foi a principal tese que Lipman cedo colheu de John Dewey e que o levou a rejeitar as teorias que entendiam o desenvolvimento da criança de acordo com etapas qualitativamente diferenciadas (como as de Piaget ou Kohlberg) e a advogar o grande potencial subjacente ao pensamento das crianças, subestimado até então pela psicologia infantil.

Que as crianças estão preparadas para um encontro com a Filosofia e com a exigência de encontrar os critérios para os juízos que formulam era uma profunda convicção de Mathew Lipman. Com base nessa ideia, o autor toma consciência da mudança de paradigma que o seu programa exigia: primeiramente a um nível filosófico e repercutindo-se depois de modo estrutural em opções pedagógicas claras e incontornáveis.

Trata-se, sobretudo, de retomar uma inquietação fundamental e fundante: *em que mundo queremos viver?* Esta é a primeira questão, de natureza filosófica, que se preocupa com a perspetivação da dimensão ativa e atuante do ser humano, construtor da sua própria realidade e, nesse sentido, profundamente comprometido com ela. A Filosofia para Crianças não é apenas um programa para desenvolver determinadas capacidades ou habilidades de pensamento: é também uma proposta sobre o tipo de sociedade em que queremos viver. E é a partir da resposta a esta questão que as opções pedagógicas surgem e se orientam: *que tipo de educação contribuirá para a emergência do mundo com o qual estamos idealmente comprometidos? E, em termos mais concretos, que currículos contribuirão para a emergência da realidade projetada?*

O programa de Filosofia para Crianças, mais do que uma área científica ou disciplinar, assume-se como *uma nova versão da filosofia*, como carinhosamente lhe chama o seu projetista. A Filosofia para Crianças é a inversão da Filosofia tradicionalmente concebida, substituindo-se as prioridades no seu ensino: em vez de se transmitirem conteúdos à espera que as capacidades de pensar filosoficamente se desenvolvam pelo contato com os mesmos, concede-se prioridade ao exercício das competências práticas de raciocínio como preparação para que os conteúdos sejam, depois, devidamente acolhidos. *O fazer precede e exige o saber.*

É nesta sequência que Lipman, baseando-se no léxico de Charles Peirce, concebe a sala de aula como “comunidade de investigação filosófica”

(*community of philosophical inquiry*), um modelo dialógico deliberativo em que cada grupo de crianças (acompanhadas com os seus professores) se constitui e cresce enquanto comunidade de reflexão criativa, perseverando numa exploração autocorretiva de temas considerados importantes e problemáticos nos seus contextos educativos e vivenciais. Segundo Lipman, os limites da comunidade de investigação não são os limites de uma sala de aula ou de uma turma: tal como uma pedra atirada ao rio, as comunidades de investigação são como círculos concêntricos que, quando em funcionamento, irradiam para círculos mais largos e integradores, o que lhes confere uma dimensão social e até civilizacional.

Inicialmente preocupado com as lacunas lógicas verificadas nos alunos quando chegavam à Universidade, Lipman compreende que o programa de Filosofia para Crianças não se poderia esgotar no desenvolvimento de competências analíticas, sob pena de produzir seres humanos pedantemente instalados num jogo lógico meramente manipulativo. Pensar bem não é apenas apanágio da razão abstrata, mas necessita de associar qualidades morais sem as quais o individualismo e a tirania se instalariam na construção do carácter dos alunos. É assim que as crianças das novelas lipmanianas aprendem que acima do bem-estar próprio está o bem-estar da comunidade e que a sensatez, o cuidado e o espírito democrático se devem tornar estruturas éticas reguladoras. Assim se refere ao pensamento de ordem superior (*high-order thinking*): ao partirem destes textos como estímulos, as comunidades reais das salas de aula embarçam numa aventura exploratória, construindo um espaço pedagógico onde podem partilhar as suas ideias e envolverem-se em debates em que se pratica o pensamento *crítico, criativo, valorativo* ou de interajuda e *colaborativo*. A Filosofia assume-se, assim, como horizonte fundador de comunidades abertamente comprometidas com valores como a solidariedade social, o respeito recíproco e a empatia.

Claramente se compreende que os professores terão que assumir um papel radicalmente distinto daquele que tradicionalmente a escola lhes confere, sendo também eles participantes ativos da comunidade de investigação (desafiados pelos mesmos problemas e cooperantes na sua solução). Faz aqui sentido a menção à expressão de António Sérgio segundo a qual a Filosofia tem apenas aprendizes, uns mais novos, outros mais velhos. Numa comunidade de investigação, o professor ou facilitador não é o detentor do saber, não ocupa o lugar privilegiado de quem escolhe os temas sobre os quais a comunidade se ocupará, nem tão pouco aquele que fornece as respostas como se de um pronto-a-vestir se tratasse. O facilitador é mais um dos artesãos do conhecimento que constituem a comunidade de investigação, interpelado pelos mesmos estímulos e atento aos mesmos contextos. É ele quem se certifica que estão reunidas condições para que

o diálogo filosófico aconteça e para que a comunidade funcione e cumpra os seus objetivos. É quem domina com maior mestria as competências que pretende sejam desenvolvidas e exercitadas pelos restantes participantes e a sua função é a de auxiliar as crianças no treino do pensamento filosófico: seja levando-os a tomarem consciência dos pressupostos escondidos nos raciocínios que formulam, seja permitindo que o ambiente se torne propício à interrogação bem como à admiração filosóficas, seja sobretudo colocando em prática as competências que a comunidade deve aprender e reproduzir.