

A Prática do Diálogo e da Argumentação Filosófica em Comunidade de Investigação Filosófica – uma resposta à violência em contexto escolar?

Dissertação de Mestrado

Filipa Manuel Valério Viola de Brito

Mestrado em

Filosofia para Crianças



A Prática do Diálogo e da Argumentação Filosófica em C.I.F. – uma resposta à violência em contexto escolar?

Tese de Mestrado

Filipa Manuel Valério Viola de Brito

Orientadores

Professor Doutor Rui Sampaio da Silva

Professora Doutora Dina Serra da Luz Mendonça

Tese de Mestrado submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Filosofia
para Crianças

Agradecimentos

Ao meu filho Gabriel. Que cresça consciente que tudo podemos quando somos movidos por amor.

À minha avó Albina, minha heroína.

Ao meu marido Filipe pelo incondicional incentivo na persecução dos meus objetivos.

Aos meus orientadores, Doutora Dina Mendonça e Doutor Rui Sampaio da Silva por todo o acompanhamento e dedicação perante todas as minhas inseguranças e também momentos de perseverança.

À minha professora, Doutora Magda Costa Carvalho por representar a minha inspiração para persistir no meu percurso dentro da Filosofia para Crianças. Em todos os momentos foi e continua a ser o meu “balão de oxigénio académico”.

Aos meus colegas de curso que permitiram que em conjunto e pela experiência conseguíssemos compreender o verdadeiro sentido e valor de uma Comunidade de Investigação Filosófica.

Aos meus colegas amigos, Carla Rosa, Sandra Gaspar, Sérgio Balseiro, Ermelinda Nogueira e Débora Jorge pelo apoio, mas sobretudo pela amizade.

Aos meus alunos, meus amigos, meus companheiros e meus iguais na Comunidade que formámos ao longo de três anos.

Dedicatória

Para a minha avó.

“It is my hope that we can thus achieve an education that enriches, enlightens, and liberates, that fosters understanding, strengthens judgments, improves reasoning, and imparts a clear sense of the relevance of inquiry to the enlargement of humanity.”

(Lipman, 2010, p. 6)

Resumo

A presente dissertação é fruto da preocupação provocada pelos níveis de violência em contexto escolar que cada vez mais se evidenciam de modo expressivo na nossa sociedade. Assim, toda a investigação procurou cumprir com o objetivo claro de responder à questão: *A Prática do Diálogo e da Argumentação Filosófica em Comunidade de Investigação Filosófica - uma resposta à violência em contexto escolar?*

Neste sentido, abordamos primeiramente o valor do estudo da Filosofia na sociedade e posteriormente justificamos a pertinência do recurso à Filosofia para Crianças e a inerente relação de sinergia existente entre o desenvolvimento da prática do diálogo, da argumentação filosófica e da empatia em contexto de Comunidade de Investigação Filosófica como uma promissora resposta para a problemática da violência em contexto escolar.

Dado que para uma Comunidade de Investigação Filosófica até os aspetos mais elementares do quotidiano podem levantar problemas filosóficos, faz sentido insistir no questionamento e na problematização dos aspetos relacionados com a violência existente diariamente no contexto escolar com a intenção de a prevenir ou mesmo de a eliminar.

Palavras Chave: Filosofia para Crianças, Comunidade de Investigação Filosófica, violência, diálogo, argumentação, empatia.

Abstract

The present dissertation is an expression of the deep concern triggered by the level of violence in the school context that is gaining presence in our society and appears in schools more than ever before. Therefore, all undergone research sought to accomplish a clear answer to the following question: *Is the Practice of Dialogue and Philosophical Argumentation in a Community of Inquiry an answer to violence in school context?*

As a result, we firstly approached the value of Philosophy studying in society and afterwards we justified the relevance of using Philosophy for Children and the natural synergy relation that exists between the practice of dialogue development, the philosophical argumentation and the empathy in the Community of Inquiry context as a promising answer to the problematic of violence in school context.

Given that for a Community of Inquiry even the most elementary aspects of everyday life can raise philosophical problems, it is a natural follow up to insist in raising questions and problematize the issues associated with the existence of violence in school context with the intention of preventing or even eliminating it to overcome its daily presence in schools.

Key words: Philosophy for children, Community of Inquiry, violence, dialogue, argumentation, empathy.

Índice

Introdução.....	9
Capítulo I: O Valor do Estudo da Filosofia na Vida Humana em Sociedade.....	15
Capítulo 2: A Comunidade de Investigação Filosófica.....	35
Capítulo 3: Procedimentos do Método da Filosofia para Crianças em Comunidade de Investigação Filosófica Promotores do Reforço da Paz e da Redução da Violência em Contexto Escolar.....	54
3.1. O diálogo em Comunidade de Investigação Filosófica, na resolução e prevenção da violência em contexto escolar.....	54
3.2. A argumentação filosófica em Comunidade de Investigação Filosófica, na resolução e prevenção da violência em contexto escolar.....	72
Capítulo 4: O Papel Ético da Empatia em Comunidade de Investigação Filosófica.....	92
4.1. Constrangimentos da empatia no plano social.....	92
4.2. A empatia e a capacidade argumentativa na prática do diálogo e argumentação filosófica em Comunidade de Investigação Filosófica.....	104
Conclusão.....	113
Bibliografia.....	117

Introdução

Os índices de violência em contexto escolar conduziram-nos a uma verdadeira inquietação que nos impeliu para a ação no plano teórico. Deste modo, procuramos através da presente dissertação justificar a pertinência da implementação da Filosofia para Crianças em contexto de Comunidade de Investigação Filosófica como um potencial recurso para o estabelecimento de um ambiente de paz e tranquilidade e um decréscimo ou mesmo a eliminação de ambientes hostis em contexto escolar.

Embora a existência de violência nas escolas não constitua uma novidade e até sejam colocados em prática esforços coletivos, sobretudo com ações práticas oriundas das próprias escolas para que tal não aconteça, a verdade é que episódios violentos vêm a contaminar cada vez mais as relações entre os alunos nos espaços escolares, muitas vezes alargando-se às imediações dos estabelecimentos de ensino e redes sociais. Por esse motivo, consideramos que para alcançarmos efeitos mais expressivos exigem-se ações mais efetivas e a Filosofia para Crianças pode dar um contributo relevante a este nível.

Neste contexto, é nosso objetivo fundamentar a legitimidade do recurso à Filosofia para Crianças explanando em particular a significância de Comunidades de Investigação Filosóficas enquanto espaços de diálogo livre, onde progressivamente os seus membros possam desenvolver a prática do diálogo filosófico, a prática da argumentação e a promoção do desenvolvimento das capacidades empáticas, que naturalmente podemos encadear com a noção de *caring thinking*, conceito presente nos tipos de pensamento a desenvolver com a prática da Filosofia para Crianças.

O crescendo de episódios violentos em contexto escolar justifica por si só a necessidade de implementação de novas medidas. Talvez por esse motivo, na segunda edição da obra *Thinking in Education*, Matthew Lipman, filósofo e pai da

proposta da Filosofia para Crianças, apresenta um novo capítulo totalmente dedicado à forma como a Comunidade de Investigação Filosófica pode abordar a problemática da violência escolar, o que não se verificava na primeira edição da obra. A introdução deste capítulo comprova como a proposta da Filosofia para Crianças não segue um modelo rígido de combate à violência e para que faça sentido deverá ser permeável e dar espaço para a liberdade e permitir que seja vivida num ambiente de razoabilidade e de uma convergência para o bem universal.

Neste trabalho de investigação é inicialmente lançado um apelo à reflexão sobre a importância e valor do estudo da Filosofia para a vida humana em sociedade analisando-se posteriormente ao longo da investigação a sua aplicação concreta na área da Filosofia para Crianças e de que modo esta poderá, em Comunidades de Investigação Filosóficas, promover o diálogo e a capacidade de argumentação como método investigativo resolvendo deste modo, problemáticas associadas à violência. Assim, conscientes da relevância das regras argumentativas aquando do desenvolvimento do diálogo filosófico, abraçamos também a emergente relevância do papel da empatia na dimensão social da ação humana.

No que concerne ao primeiro capítulo desta dissertação e relativamente ao valor do estudo da Filosofia para a vida social humana realçamos o evidente afastamento de parte da sociedade relativamente ao conhecimento sobre o que a Filosofia poderá realmente fazer por nós e de que modo a continuidade no seu estudo nos poderá beneficiar.

Nesta sequência, abordamos resumidamente algumas concepções filosóficas focando-nos sobretudo na obra do filósofo Bertrand Russell, segundo o qual os problemas filosóficos “alargam a nossa concepção do que é possível, enriquecem a nossa imaginação intelectual e diminuem a confiança dogmática” (Russell, 2019, p. 220). Para o autor, a vida humana reduzida ao instinto é limitada

aos interesses pessoais, o que se opõe à “vida filosófica” que neste caso se apresenta “calma e livre” (Russell, 2019, p. 217).

No segundo capítulo afirmamos a Comunidade de Investigação Filosófica no plano da Filosofia para Crianças como um modelo dissuasor da violência e promotor da paz em contexto escolar. Aquando da investigação deste capítulo consideramos ter sido imprescindível o estudo de várias obras, em particular a obra de Ann Margaret Sharp e Laurence Splitter *Teaching for Better Thinking*.

Neste contexto destacamos não apenas a necessidade de a escola se dedicar verdadeiramente ao pensamento, mas sobretudo, ao modo como o pensamento ocorre. Assim, partindo da criação de Comunidades de Investigação Filosóficas podemos verificar uma transformação das salas de aula, tal como as conhecemos tradicionalmente, em espaços de diálogo aberto, onde o ambiente de confiança e abertura providencia a cada membro da Comunidade a capacidade de melhor refletir, de gerar razões, de pensar e pensar melhor.

Atendendo ao fulcral papel do questionamento e curiosidade no âmbito da Filosofia, que de resto constituem características inatas nas crianças, exploramos também de que modo estas características podem promover o ambiente ideal para o desencadeamento do raciocínio que permitirá aos membros de uma Comunidade de Investigação Filosófica explorar diversos conceitos filosóficos, nomeadamente a violência, a maldade ou o egoísmo.

No terceiro capítulo, suportados pelas obras da autoria de Matthew Lipman, Anthony Weston, Douglas Walton, Christopher Reed e Fabrizio Macagno, debruçamo-nos sobre os aspetos práticos inerentes aos procedimentos que são necessários para a implementação da Filosofia para Crianças em seio de uma Comunidade de Investigação Filosófica e de que modo estes podem facilitar a construção de ambientes mais pacíficos nas escolas.

Assim, realçamos primeiramente a relevância da apresentação do conjunto dos procedimentos em seio de uma Comunidade de Investigação Filosófica

como modo de promover nas crianças a capacidade de desenvolvimento do Pensamento Multidimensional, que conta com três tipos de pensamento: crítico, criativo e cuidador (*caring thinking*). É em Comunidade de Investigação Filosófica que os seus membros tomam conhecimento dos procedimentos, assim como se apropriam do sentido de pertença à sua Comunidade e de modo progressivo passam a cuidar dos mesmos, culminando numa crescente melhoria da qualidade do discurso e dos argumentos utilizados, no âmbito da lógica informal.

No que respeita ao desenvolvimento da capacidade argumentativa assentamos fundamentalmente o nosso trabalho de investigação, nas teorias de argumentação defendidas por Anthony Weston e Douglas Walton. O estudo das obras de ambos os autores conduziu-nos a uma profunda reflexão e consequente apresentação dos motivos pelos quais a argumentação baseada em casos particulares (com recurso a analogias, exemplos, modelos e metáforas) em paralelo com os argumentos dedutivos no processo investigativo filosófico em Comunidade de Investigação Filosófica é tão relevante para o combate à violência em meio escolar.

No quarto e último capítulo abordamos a relevância da empatia e a sua relação de sinergia com o desenvolvimento do diálogo e dos tipos de argumentação baseados em casos particulares, numa perspetiva triangular de união de esforços com objetivos claros para resolução da problemática da violência em contexto escolar. Neste contexto entroncamos e incidimos o nosso estudo em obras do filósofo Michael Slote e do psicólogo Martin Hoffman.

Consideramos que a empatia no plano da ética e da ação humana apresenta-se como uma capacidade básica que faz uso do pensamento cuidador. Contudo, é importante que tenhamos presente que o seu desenvolvimento pode evidenciar fragilidades e limitações para além dos seus benefícios. Neste enquadramento realçamos também o processo de

desenvolvimento da empatia em fases distintas, de acordo com Martin Hoffman, a sua relevância no plano moral, assim como formas de indução da empatia.

A metodologia de investigação que adotámos no presente trabalho de investigação consiste no trabalho hermenêutico de análise e comentários de textos, numa perspetiva de complementaridade entre as diversas referências bibliográficas, com especial destaque para a Filosofia para Crianças e a relação entre o desenvolvimento do diálogo livre, do desenvolvimento da capacidade argumentativa e desenvolvimento da empatia. Em suma, o estudo permitiu-nos fundamentar as potencialidades da implementação da Filosofia para Crianças em Comunidades de Investigação Filosóficas visando a prevenção e intervenção ajustadas em contexto de violência escolar.

Ao longo desta dissertação e para melhor compreensão da sua base teórica será possível tomar conhecimento de vários episódios reais vivenciados em Comunidade de Investigação Filosófica. Denominámo-la Comunidade B.

A facilitadora da Comunidade é igualmente professora titular de turma do grupo, pelo que as sessões foram desenvolvidas em contexto de tempo letivo com as crianças e os exemplos dados não foram inseridos no âmbito de uma metodologia de recolha e tratamento de dados empíricos.

A Comunidade B foi formada no ano letivo 2017/2018 e mantém-se em funcionamento. Atualmente é formada por 23 membros incluindo a facilitadora, embora tenha oscilado ao longo deste tempo em um ou dois membros.

As crianças pertencentes à Comunidade residem num bairro social pautado por algumas problemáticas sociais como, carências económicas e baixos níveis de escolaridade. Por outro lado, evidencia-se também por movimentos sociais bastante positivos que agrupam as potencialidades de uma multiculturalidade presente no bairro quer ao nível da produção artística quer ao nível de respostas no âmbito da solidariedade.

As crianças do bairro crescem num ambiente economicamente frágil, mas num contexto cultural riquíssimo do qual todos podem beneficiar. Contudo, nem sempre a diferença anda de mãos dadas com a tolerância e a razoabilidade, o que desencadeia alguns episódios de violência que as crianças muitas vezes assistem e reproduzem em contexto escolar.

Foi pensando em todas as crianças, pela futura responsabilidade na construção de um mundo melhor, mas partindo das crianças da Comunidade B em particular, que nasceu esta dissertação.

Capítulo 1: O Valor do Estudo da Filosofia na Vida Humana em Sociedade

Atualmente, permanece ainda para muitos, um afastamento relativamente ao conhecimento sobre o que é e o que representa a Filosofia para a vida humana. O Ser Humano pode sentir-se incapaz de pensar filosoficamente, muitas vezes por necessitar de respostas imediatas e definitivas para os problemas que assolam a sua vida.

Contudo, a todo o momento, todos pensamos e refletimos sobre o que nos rodeia. Pensamos sobre nós, pensamos sobre os outros e pensamos muitas vezes com os outros. E sempre que, recorrendo à razão, refletimos e procuramos respostas sobre as questões que envolvem a vida e o Universo encontramos precisamente a pensar de modo filosófico. O ato de pensar e refletir, sobretudo em conjunto e através do diálogo consiste, por exemplo, numa forma de gerar novas perspetivas e conhecimentos.

Ao longo da História da Humanidade, os filósofos têm procurado justificar a importância da Filosofia para a vida humana e de que modo através do diálogo podemos iniciar o debate que trará à luz novas ideias.

Sócrates, filósofo ateniense do período clássico da Grécia Antiga, foi pioneiro na conceção do diálogo como modo de tratar as questões que se nos deparam. O novo método de investigação por si proposto, baseado no questionamento e busca de coerência representa ainda nos dias de hoje um modo de viver e estar no mundo. Uma forma de viver que procura o rigor conceptual e refuta crenças assentes na deteção de inconsistências no discurso do interlocutor.

Platão, discípulo de Sócrates, deu-nos a conhecer variadíssimos diálogos em que Sócrates é personagem, e onde podemos encontrar a célebre frase:

Pois é possível que nenhum de nós saiba nada do que é bom e belo, mas, enquanto ele julga saber algo, eu, como nada sei, nada julgo saber. E nisto parece-me que sou um pouco mais sábio que ele, por não julgar saber as coisas que não sei (Platão, 1984, p.72).

Esta afirmação mostra-nos a importância de tomarmos consciência da nossa ignorância e como a tentativa de a colmatar agregará continuamente a necessidade de prosseguirmos no caminho da aprendizagem. Por isso, o questionamento filosófico consiste num processo contínuo e ininterrupto.

Realçamos também que o pensar filosófico não admite, por exemplo, imposições de modo autoritário, uma vez que não promovem nem o questionamento nem a reflexão crítica. O livre pensamento filosófico não se coaduna, por isso, com ambientes hostis do ponto de vista da manipulação de opiniões. Nesse caso, qualquer tentativa de pensar filosoficamente fica obviamente comprometida. Por isso, processos semelhantes à doutrinação não permitem a autocritica ou a reflexão imparcial sobre qualquer assunto. A pessoa limita-se a pensar e a agir de modo condizente com a estrutura de regras impostas. Sem as questionar.

Epicuro foi também um filósofo que refletiu sobre a importância da Filosofia e como esta pode representar para o Ser Humano uma forma de alcançar a virtude e à felicidade (Hessen, 1980, p. 8). Segundo a concepção filosófica de Epicuro o propósito da Filosofia é a busca pela felicidade. De acordo com o filósofo, a impossibilidade de a alcançarmos prende-se sobretudo com o medo da morte e dos deuses. Epicuro percebeu que as pessoas viviam demasiado focadas em superstições que envolviam a atribuição de castigos provenientes dos deuses, ideia que Epicuro rebatia com o argumento de que a vida tinha por objetivo ser vivida com paz e felicidade. Na época em que viveu (341-270 a.C.), Epicuro pareceu não angariar muitos seguidores pois concluíram que as suas posições descredibilizavam a religião.

Uma das concepções filosóficas que de certo modo veio alterar a visão da própria Filosofia foi a defendida por Immanuel Kant, o qual propôs, no âmbito filosófico, uma reflexão sobre os fundamentos do conhecimento, da moralidade e da experiência estética e na qual a Filosofia surge como o “tribunal da razão”.

Kant era um filósofo de inspiração racionalista, pois acreditava num conhecimento prévio à experiência que contrasta com a teoria do conhecimento defendida pelos filósofos empiristas. Por seu lado, os empiristas justificam a aquisição do conhecimento apenas com base na experiência.

Friedrich Nietzsche, figura cultural incontornável do século XIX, mantinha, por exemplo, uma posição bastante crítica relativamente à religião, cultura e filosofia ocidentais. O autor defendia a liberdade do Ser Humano na sua total extensão. Para Nietzsche, a libertação do Ser Humano dependia da sua liberdade de pensamento. A sua concepção da Filosofia é influenciada pelo modelo da arte sendo que Nietzsche ambicionava um conceito de Filosofia mais desprovido da metafísica e mais encerrado na relação da arte com a vida. A Filosofia não é descoberta, mas criação do sentido da vida.

Talvez por isso, Nietzsche criou por necessidade própria o que denominou de “espíritos livres”, e aos quais dedicou a obra *Humano, Demasiado Humano*. Nietzsche sabia que semelhantes entidades, em rigor, não existiam, mas acreditava, realmente, que um dia haviam de surgir estas extraordinárias entidades em forma humana: “como uma indemnização por amigos que faltam. Que possa, um dia, haver semelhantes espíritos livres, que a nossa Europa tenha, entre os seus filhos de amanhã, tais companheiros despertos e ousados, de carne e osso e palpáveis” (Nietzsche, 1997, p. 11). Os “espíritos livres” de Friedrich Nietzsche correspondem à sua ideologia do Ser Humano livre europeu, que é incorruptível por qualquer modelo cultural ou religioso criado e imposto pelas sociedades. No final, o “espírito livre” seria capaz de se olhar como realmente

era. Seria capaz de viver com maior alegria. Ou seja, a liberdade aparece sempre subjacente ao pensamento filosófico.

No século XX e num período em que a Filosofia se voltava sobretudo para o indivíduo e os seus problemas do quotidiano, Ludwig Wittgenstein, um dos filósofos mais influentes do seu século, defendia a Filosofia como uma atividade de clarificação do pensamento através da análise da linguagem, consistindo em investigações conceptuais. Em 1921, Ludwig Wittgenstein publicou o trabalho *Tractatus Logico-Philosophicus*, onde no âmbito da lógica e da filosofia da linguagem deu continuidade ao trabalho iniciado pelo seu professor Bertrand Russell e explorou questões que envolvem a ética e a estética.

Na nossa perspetiva, as diversas conceções filosóficas acima explanadas encerram um tronco comum que legitima o recurso à Filosofia no nosso quotidiano e concretamente da Filosofia para Crianças em seio de Comunidades de Investigação Filosóficas. Não apenas por estas terem início no questionamento sobre conceitos-chave que visam a resolução de problemáticas associadas às relações sociais, como são o caso da violência, da intolerância ou da desigualdade, mas também conceitos que envolvem as relações humanas numa perspetiva do bem coletivo, como é o caso da justiça, da igualdade, da tolerância ou da liberdade. Esta é uma conceção estreitamente ligada à de Sócrates, baseada sobretudo numa prática consistente e de continuidade de levantamento de questões e respetivas respostas que objetivam o bem universal, o bem do coletivo.

Na conceção filosófica de Wittgenstein e até de continuidade ao pensamento de Bertrand Russell podemos, por exemplo, identificar um modo de conceber a Filosofia dentro da prática da investigação conceptual, que é desejável em contexto de uma Comunidade de Investigação Filosófica. Esta é a investigação que se objetiva e desenrola numa base relacional entre conceitos e não de

análise compartimentada destes que é exatamente o que sucede maioritariamente num contexto de ensino estritamente tradicional.

Por mais pensamentos sobre o valor da Filosofia para a vida humana com que tomemos contacto, pensamos que em todos eles podemos ler nas entrelinhas o conceito, como já referimos, de liberdade, mas também de esperança. Todo o pensamento, por exemplo, de Nietzsche relativo ao que denominou de “espíritos livres” nos remete a uma vida em comum embebida num espírito de esperança. Mesmo nos pensamentos mais sombrios pertencentes a cada filósofo constatamos que é na Filosofia que nos é possível encontrar novos caminhos. E embora na Filosofia tomemos muitas vezes contacto com pensamentos filosóficos divergentes, pode ser exatamente dessa diferença e através do debate entre diferentes perspetivas que podemos chegar a soluções viáveis e válidas para todos.

Foi exatamente atendendo à necessidade de questionar as problemáticas do mundo numa conceção bastante socrática e conscientes sobretudo do peso do conceito de violência presente nesta dissertação que tomámos em consideração a abordagem à importância do estudo da Filosofia aplicada num contexto geral social e mais concretamente em Comunidades de Investigação Filosóficas.

Para uma melhor ilustração do valor da Filosofia e atendendo à importância do questionamento no âmbito filosófico entendemos ser de toda a pertinência usar como fio condutor a obra *Os Problemas da Filosofia*, do filósofo Bertrand Russell.

Na obra *Os Problemas da Filosofia*, o autor afirma ser bastante comum, após uma análise mais pormenorizada das nossas vidas, depararmo-nos com muitas contradições, e que apenas com um enorme esforço de pensamento nos é possível identificar em que é que devemos realmente acreditar. A este respeito, Russell sugere ainda que a procura pela certeza pode naturalmente iniciar-se pela nossa própria experiência (Russell, 2019, p. 69). E é precisamente partindo

da experiência que podemos dar início ao nosso caminho filosófico em Comunidade de Investigação Filosófica.

Muitas são as ocasiões em que nos questionamos acerca da efetividade e veracidade de uma resposta. Muitas vezes, ansiamos mesmo por respostas definitivas como forma de apaziguar os constrangimentos e obstáculos que a vida nos apresenta. A questão pode envolver aspectos tanto físicos como emocionais, tanto a título pessoal como respeitante a populações. Se bem que no que respeita, por exemplo, aos objetos físicos parecem-nos bem mais certas e inequívocas as respostas do que as questões que envolvam, por exemplo, as relações humanas. O mundo parece viver, portanto, numa busca incessante por respostas. Respostas preferencialmente únicas, verdadeiras e sobretudo definitivas, como forma de as pessoas aligeirarem as suas tão ocupadas e corridas vidas.

Seguindo o raciocínio de Russel, a questão que se impõe é saber se existirá no mundo que conhecemos algo assim tão definitivo e verdadeiro ao ponto de nos apoiar na vivência pessoal e convivência social?

Para a sobrevivência no planeta, o Ser Humano depende dos recursos que o próprio planeta lhe oferece. Porém, na esfera da sua própria natureza, o Ser Humano necessita igualmente de produzir e adquirir conhecimento. Desta forma, não parece ser possível contornar o recurso à Filosofia como suporte para este caminho, uma vez que a sua máxima persiste na tentativa de responder às questões fundamentais do mundo, de um modo crítico (Russell, 2019, p. 69).

Numa Comunidade de Investigação Filosófica compreendemos que até os aspectos mais básicos e quotidianos podem levantar problemas filosóficos para os quais apenas temos respostas incompletas. E apesar de a Filosofia não nos oferecer com garantia quais as respostas verdadeiras, através do seu duplo papel permite não apenas a formulação de questões que desafiam crenças

aparentemente naturais ou óbvias, abrindo novas possibilidades para a vida humana, como nos apresenta várias possibilidades de respostas.

Vejamos por exemplo quantas definições ou concepções de um determinado conceito filosófico podemos encontrar? Em muitos casos, pelo menos tantos quanto o número de filósofos de que sobre ele se debruçaram, pois, a Filosofia não consiste num processo de transmissão de conhecimentos fechado e estanque.

Bertrand Russell afirma igualmente que uma das maiores dificuldades da Filosofia reside na distinção entre aparência e realidade, porque nem sempre o que as coisas aparentam é o que verdadeiramente são (Russell, 2019, p. 71).

Como defende Bertrand Russell é fulcral que na Filosofia perpetuemos a examinação e problematização das questões tornando-nos assim mais conscientes da sua importância e das suas diversas abordagens. O papel da Filosofia é permanecer na investigação e possivelmente o seu valor maior reside, de acordo com Bertrand Russell, na “grandeza dos objetos que contempla” (Russell, 2019, p. 217).

Partindo do princípio que o Ser Humano vive na inquietação de conhecer o que são as coisas, o caminho dentro da Filosofia deve, através da investigação filosófica, suprir alguma dessa procura. Na própria examinação de um objeto físico, por exemplo, parece, segundo o autor, que os sentidos podem apresentar-nos a aparência desses objetos e não exatamente a verdade sobre os mesmos. É, portanto, a posição relativa dos objetos e dos nossos corpos que determina as sensações que rececionamos dos primeiros (Russell, 2019, p. 92). Porém, a existência desta relação parece divergir dos objetos físicos e dos dados dos sentidos (Russell, 2019, p. 151). Apesar de a reflexão platónica estar embebida numa roupagem muito própria reconhecemos a informação de imenso valor que Platão nos deixou (Kirk et al., 2010 pp. 13-15). E como refere Bertrand Russell,

Platão respondeu de forma bem-sucedida à questão sobre a aparência e a realidade com a sua Teoria das Ideias.

Na consideração de um conceito universal devemos entender o que representa a sua essência pura. Tomemos como exemplo a violência, um conceito central da presente dissertação. Ao pensarmos em dois exemplos violentos, como por exemplo uma luta física entre crianças numa escola portuguesa, ou uma luta verbal entre adultos religiosos no Médio Oriente, conseguimos estabelecer uma relação de semelhança entre ambos, que em última análise remete para o que têm em comum, a própria violência. Os intervenientes são diferentes, os contextos e motivações também. Contudo, entendemos ambos os exemplos como violentos, ainda que sejam de tipo diferente. A natureza comum que encontramos é o próprio conceito universal. Ele é. Ele não existe, não é mutável, não é um pensamento, muito menos uma sensação. Pelo contrário o conceito universal não é meramente mental, a sua essência é independente do facto de ser pensado ou adquirido pela mente. O que está na nossa mente ao pensarmos em violência é o ato de pensar nela.

A procura por encontrar algum elemento de característica eterna e imutável foi também a ambição de Aristóteles que defendia que a resposta se encontrava bem diante de nós, no próprio mundo. O universal está presente tanto no universo da natureza como no universo dos conceitos. Ou seja, a natureza comum existente no exemplo de violência, acima referido, é a mesma que encontraremos em dois exemplos de flores de espécies botânicas diferentes. Uma rosa e uma margarida têm efetivamente características físicas diferentes e percebemos estas diferenças através dos sentidos. Os mesmos sentidos, perante os dois exemplos de flores permitem-nos construir a ideia da forma que apresentam as flores. A forma, que em última análise representa a relação de semelhança entre as flores, constitui o que uma flor é.

Consideramos que um dos principais passos para um desenvolvimento adequado de uma sessão de Filosofia para Crianças é precisamente a identificação de conceitos com interesse filosófico e a sua clarificação. Os conceitos filosóficos universais não representam pensamentos, mas é importante que se compreenda que uma vez conhecidos, estes tornam-se objetos do pensamento (Russell, 2019, p. 158).

Comummente é obviamente mais confortável abordarmos tudo o que existe no tempo, ou no espaço, como os pensamentos, os sentimentos, as emoções ou os objetos físicos, de um modo demasiado objetivo e fragmentado. Numa Comunidade de Investigação Filosófica a posição de facilitador é tão importante exatamente porque o facilitador sabe que o que pertence à sensação ou que nos é transmitido pelos dados sensoriais pertence ao universo dos particulares e o que pode ser comum ou semelhante a vários particulares é do universo dos conceitos universais (Russell, 2019, p.153). Quando Bertrand Russell afirma que os nossos dados dos sentidos se encontram situados no nosso espaço privado, enquanto os objetos se encontram no espaço físico, existindo uma relação entre os dois espaços, o autor estabelece um tempo público e um tempo privado entre os quais existe igualmente uma relação (Russell, 2019, p. 94). Quantas vezes o tempo nos parece tão mais prolongado do que o tempo que o relógio evidencia, sucedendo o mesmo de modo inverso?

No âmbito filosófico a escola idealista só aceita a existência da mente e das suas representações, rejeitando a existência da matéria como algo dissociado da mente. Esta foi e continua a ser uma doutrina controversa uma vez que o senso comum crê na existência da matéria independentemente de uma mente que a perceciona. Assume-se que a matéria existe independentemente do sentido mental.

O Bispo George Berkeley, filósofo idealista irlandês, é referido por Bertrand Russell como sendo o primeiro filósofo a desenvolver a teoria de que os objetos

e o mundo exterior à nossa mente não existem verdadeiramente. Um qualquer objeto físico constitui apenas a ideia presente na mente de quem o percebe através dos sentidos (Buckingham et al., pp. 138-141).

A propósito das fontes do nosso conhecimento, Bertrand Russell explora a determinado ponto da sua obra o conhecimento por contacto (conhecimento imediato de coisas) e o conhecimento por descrição (conhecimento derivado de coisas), que se inserem no âmbito do conhecimento de coisas, sejam estas relativas ao conhecimento de conceitos universais, sejam relativas ao conhecimento de particulares. Entre os particulares podemos ter contacto através dos sentidos, e possivelmente de nós próprios. (Russell, 2019, p. 168).

No que respeita ao conhecimento de verdades, realçamos o conhecimento intuitivo (conhecimento imediato de verdades) e as deduções feitas a partir das verdades obtidas através da intuição (conhecimento derivado de verdades). As verdades conhecidas através do conhecimento imediato de verdades afirmam o que nos é oferecido pelos sentidos e também por princípios lógicos. De certo modo, algumas proposições éticas também poderão ser consideradas. De acordo com este raciocínio Russell salienta que todo o tipo de conhecimento de verdades tem na sua base o conhecimento intuitivo pelo que há necessidade de serem considerados a natureza e âmbito deste tipo de conhecimento, que ao contrário do conhecimento de coisas, levanta o problema do "erro" (Russell, 2019, p. 168-169).

Sobre a importância dos sentidos para o conhecimento por contacto compreendemos que este não poderia jamais constituir o único modo pelo qual obtemos conhecimento. Caso contrário, como poderíamos então conhecer algo sobre o passado? Quer se trate do passado pessoal quer se trate dum passado anterior a nós? O contacto pela memória constitui por isso um dos modos pelos quais conhecemos o passado.

Devemos ainda no âmbito do conhecimento por contacto abordar a importância do conhecimento por introspeção que representa o modo pelo qual tomamos consciência que temos consciência de algo, autoconsciência (Russell, 2019, p. 107-110).

Processo diferente, mas análogo podemos observar em contexto de Comunidade de Investigação Filosófica com a metacognição. Num contexto escolar de aprendizagem, através do processo de metacognição as crianças pensam na forma como pensam, o que permite autorregular-se dentro do processo cognitivo. Então, para além de tomarem consciência de objetos, factos, argumentos é necessário que as crianças de uma Comunidade de Investigação Filosófica aprendam a aprender, de modo a desenvolverem cada vez mais a capacidade de reflexão sem qualquer agregação de cariz padronizado.

Bertrand Russell aborda ainda no mesmo capítulo o facto de os animais irracionais terem também contacto com os dados dos sentidos divergindo do Ser Humano no que diz respeito à autoconsciência (Russell, 2019, p. 110). Este é um aspeto relevante e fundamental no que diz respeito à Filosofia, sobretudo se pensarmos nas questões que envolvem os movimentos sociais de respeito pelos animais porque embora se levante a bandeira de que os animais têm sensações e emoções, o que eventualmente não é refutável, os mesmos não possuem a capacidade de tomarem consciência de que de facto têm sensações e emoções e refletirem sobre elas.

Constituindo-se a autoconsciência como o conhecimento por contacto do conteúdo da nossa mente poder-se-á especular se a autoconsciência não poderá também representar o nosso "eu". Contudo, a autoconsciência opera ao nível dos nossos sentimentos, emoções e pensamentos particulares. Por esse motivo, estabelecer uma dissociação entre a autoconsciência e o nosso "eu" é bastante difícil, mas absolutamente necessário. Neste seguimento é possível compreender que o conhecimento dos objetos físicos não é obtido pelo

conhecimento direto, mas sim por inferência, ao contrário dos dados dos sentidos. Sucede que conseguimos dar exemplos dos dados aferidos pelos sentidos de determinado objeto físico, mas não conseguimos dar um exemplo puro e efetivo desse objeto. Exatamente o mesmo ocorre relativamente ao conhecimento da mente dos outros seres humanos.

É fulcral que abordemos igualmente o conhecimento dos universais em oposição às coisas particulares, até porque em Comunidade de Investigação Filosófica é relevante que o diálogo e a argumentação filosófica partam de conceitos universais, porque como escreve Bertrand Russell “um universal do qual estamos cientes chama-se um *conceito*” (Russell, 2019, p. 112). Deste modo, que respeita ao conhecimento no seu todo e focando-nos em particular nas sessões de Filosofia para Crianças em seio de uma Comunidade de Investigação Filosófica, se pretendemos a elaboração de um discurso e argumento razoável é imprescindível que os seus membros sejam dotados da capacidade de atribuírem sentido às palavras que utilizam, o que é apenas possível quando revelam conhecimento por contacto com coisas particulares, mas também com universais.

É tempo de abordagem ao conhecimento de coisas por descrição, pois nem tudo o que conhecemos nos chegou através dos nossos próprios sentidos, ou pela memória dos dados dos nossos sentidos. Estes últimos englobam-se na nossa esfera particular. Mas o nosso conhecimento, como bem sabemos, não é construído exclusivamente pela nossa própria experiência. Este é o ponto principal quando nos referimos ao conhecimento de coisas por descrição.

A indução é referida também pelo autor quando é nossa pretensão inferir ou concluir por meio do raciocínio, por exemplo, sobre a existência do conteúdo mental dos nossos pares, de um passado anterior à nossa existência, ou mesmo sobre o futuro. Para que possamos inferir sobre estas questões torna-se necessário que conheçamos princípios gerais.

É praticamente certo para o Ser Humano que o que se tem vindo a repetir na Natureza ao longo da história da Humanidade se continue a perpetuar. Porém, uma tal certeza é difícil de comprovar pois apontar razões para isso é tarefa árdua. A única razão que podemos eventualmente apontar para que algo continue a ocorrer sistematicamente na Natureza relaciona-se com a quantidade de repetições que ocorreram do mesmo fenómeno, e, ainda assim, o que nos resta é apenas a probabilidade.

A validação dos argumentos que se baseiam na experiência não permitem, então, a comprovação desses mesmos argumentos por meio da experiência. Ou seja, as regularidades da Natureza criam naturalmente expectativas, mas não dão garantias relativamente ao futuro. Indicam as probabilidades, que são proporcionalmente maiores ou menores consoante o número de repetições que ocorreram. Ainda assim, tendemos em não duvidar dos mesmos.

O nosso instinto e as nossas expectativas a este nível permitem então inferências que são na sua maioria credíveis, mas não são passíveis de comprovar pela nossa própria experiência. É este o problema da indução (Russell, 2019, p. 122-127).

A ciência tem obtido algum êxito na consecução do objetivo de descobrir uniformidades, ao pressupor que as crenças em leis gerais com exceções podem ser substituídas por outras sem exceções. Consideremos o progresso obtido através da ciência no sentido da obtenção de algumas certezas, sem, contudo, descurar que o seu fundamento tem uma base indutiva alcançada através de exemplos e não por uma conexão *a priori* como a que podemos observar na lógica ou na aritmética (Russell, 2019, p. 166).

Relativamente à teoria do conhecimento há a considerar duas correntes filosóficas antagónicas: a empirista, que defende que todo o conhecimento advém da experiência sensorial, e a racionalista, que prioriza a razão e defende a existência de *ideias inatas* ou *princípios inatos*, completamente dissociados do

conhecimento por experiência. Na perspectiva racionalista são os princípios da razão, caracterizados por ser inatos, que possibilitam o conhecimento e o juízo moral no Ser Humano.

Bertrand Russell, embora concorde neste último aspecto com os filósofos racionalistas, não deixa de evidenciar um aspecto que poderá passar despercebido aos incautos. Muito embora grande parte do nosso conhecimento seja efetivamente independente da experiência, pois não é passível de ser provado pela própria experiência, será espoletado por esta. E é exatamente através de experiências particulares que nos consciencializamos das leis gerais que exemplificam suas conexões (Russell, 2019, p. 133).

Outro aspecto que importa ressaltar relativamente à teoria empirista é que nada pode ser conhecido sem que seja através da experiência e sempre que tentarmos provar que algo do qual não temos experiência existe, devemos, pelo menos, ter entre as nossas premissas algo sobre o qual temos realmente experiência direta.

Analisemos agora os conceitos de verdade e falsidade também explorados por Bertrand Russell no capítulo, "Verdade e Falsidade".

Tornou-se imperativo para Bertrand Russell, neste ponto da obra e para melhor entendimento sobre o conhecimento das verdades, privilegiar a resposta às perguntas, "O que é a verdade?" e "O que é a falsidade?" em detrimento da resposta às perguntas, "Que crenças são verdadeiras?" e "Que crenças são falsas?" (Russell, 2019, p. 180).

O retorno a estes conceitos universais, em particular em contexto de Comunidade de Investigação Filosófica é tão mais necessário quanto mais quisermos que os seus membros possam ajuizar mais e melhor.

Bertrand Russell propõe que recorramos como forma de descobrir a natureza da verdade a três critérios. Desta forma, é necessário primeiramente que a teoria admita a possibilidade do oposto, ou seja, da falsidade. Em segundo

lugar que se compreenda a relação de dependência entre a verdade e a falsidade. E por fim, observar e compreender que a verdade e a falsidade, muito embora, como já referido anteriormente, constituam propriedades da crença, dependem sempre de algo externo à própria crença. Referimo-nos neste caso aos factos. Por outras palavras, admitamos então que a verdade consiste por isso numa correspondência entre a crença e o facto.

A conceção de verdade encontrada por diversos filósofos na busca por uma definição para a verdade como consistindo na coerência é falível pois até na ciência é possível admitir a existência de várias hipóteses para o mesmo problema. Na Filosofia não tem sido diferente. (Russell, 2019, p. 182). Uma teoria coerentista da verdade pode ser alvo de uma acusação de relativismo.

O ato de ajuizar requer a mente que julga e os restantes termos sobre os quais ele faz o seu juízo. Segundo Russell, a mente refere-se ao sujeito e os outros termos aos objetos. Por sua vez, constituinte do juízo considera-se a junção do sujeito com os objetos.

É interessante também a abordagem ao sentido ou direção que o ato de julgar implementa. No ato de julgar o sujeito coloca os objetos numa determinada ordem, sendo ainda que a relação de julgar coloca num todo complexo o sujeito e os objetos.

Considerando então a relação entre a crença e o facto, podemos determinar como verdadeira a crença que podemos fazer corresponder ao facto e falsa a que não podemos, pelo que concluímos que a crença depende da mente para existir, mas dela não depende para a sua verdade.

Encaminhamo-nos para o final do presente capítulo desta dissertação entrando agora na análise do que poderá constituir o capítulo mais marcante de toda a obra *Os Problemas da Filosofia*, de Bertrand Russell. Referimo-nos ao capítulo "O Valor da Filosofia".

No que respeita à Filosofia para Crianças e muito embora tal possa parecer absurdo para a maioria das pessoas que não se ocupem do mundo das dúvidas, seguir pela construção de diálogos filosóficos em Comunidade de Investigação Filosófica tem à partida uma enorme vantagem: a curiosidade própria da infância. As crianças, tal como afirma Frédéric Lenoir na obra *Filosofar e Meditar com as Crianças* “têm a extraordinária capacidade de questionar o mundo, de se interrogarem, de se maravilharem, de confrontarem os seus raciocínios, em suma, de se entregarem à Filosofia.” (Lenoir, 2017, p. 11)

Na primeira sessão de Filosofia para Crianças vivida com a Comunidade B e após apresentação gráfica do ponto de interrogação, como forma de introduzir o conceito da pergunta, um dos membros questionou exatamente:

- Mas afinal o que é uma pergunta?

A questão colocada pela criança demonstra como a Filosofia para Crianças é meritória na promoção de duas das principais virtudes intelectuais: o desenvolvimento da curiosidade intelectual e o espírito questionador.

A primeira experiência como facilitadora tinha início ali pelo que, naquele momento, não sabia exatamente por onde seguir. No entanto, algo que tranquilizou a facilitação foi o facto da pergunta levantada conduzir naturalmente ao raciocínio.

A curiosidade infantil surge-nos em contexto de Comunidade de Investigação Filosófica como a característica necessária à busca do conhecimento filosófico. As crianças podem compreender, até onde o seu discernimento permitir, que analisar a relevância da questão em si é algo a que devemos, então, dedicar muito mais atenção. Este é o processo que permitirá futuramente pensar sobre o modo como se pensa e manter o exercício contínuo do pensamento.

Podemos até, de certa forma, estabelecer uma correspondência entre a curiosidade manifestada naturalmente pelas crianças no decorrer da prática do diálogo e da argumentação filosófica com a mesma curiosidade manifestada por

aqueles que Bertrand Russell denomina de “intelectos livres”. Para o filósofo, enquanto alguns homens, muito devido à influência da ciência física, não reconhecem na Filosofia o seu verdadeiro valor, pois ao contrário das respostas e resultados dados pela ciência física as respostas da Filosofia não são definitivas, estes espíritos libertos, livres do aprisionamento dos hábitos, crenças e preconceitos conseguem vivenciar o verdadeiro valor da Filosofia nas suas próprias vidas (Russell, 2019, p. 213-219). Porquê? Precisamente porque questionam.

Outro dos aspetos positivos e relevantes na proposta da Filosofia para Crianças é que os membros de uma Comunidade de Investigação Filosófica rapidamente compreendem que os problemas para os quais desejamos uma solução não são propriedade de quem questiona. Os problemas encontram-se, como defende Bertrand Russell, para lá do “Eu”, muito além do que constitui os interesses pessoais. Encontra-se na esfera do próprio Universo. Do mundo exterior ao “Eu”. A Filosofia encara o todo de forma imparcial. Por esse motivo, o problema não pertence exclusivamente ao “Eu”, logo, em resultado, o conhecimento corresponde a um género de união do “Eu” com o “não-Eu” (Russell, 2019, p. 218).

O próprio conhecimento filosófico não passa pelo carácter desfragmentador das ciências ditas exatas. Ele procura fundamentalmente o “conhecimento que dá unidade e sistema ao corpo das ciências”, e engloba a análise crítica dos argumentos das nossas convicções, preconceitos ou crenças (Russell, 2019, p. 214). Para quem já navega no mar da Filosofia o estudo de Bertrand Russell será certamente relevante no exercício da Filosofia para Crianças.

A mente que permite o pensamento filosófico liberto é o que na base da sua vivência opera ao nível da ação e emoção. Ou seja, para além de engrandecer os nossos pensamentos engrandece igualmente os objetos das nossas ações e

sentimentos tornando-nos homens pertencentes ao Universo e não a territórios marcados por fronteiras.

Para Bertrand Russell o valor da Filosofia deve procurar-se em primeiro lugar nos seus efeitos. Ou seja, diretamente na vida de quem a estuda e de forma indireta, na vida de outros. Em segundo lugar, a Filosofia encontra a razão do seu valor na sua incerteza. A incerteza permite o contínuo exercício da razão, sendo que com a ausência desta perder-se-á a esperança de uma vida “calma e livre”. É, portanto, na base da dúvida do que as coisas são que exponencialmente aumenta o “nosso conhecimento quanto ao que podem ser” (Russell, 2019, p. 216-217).

Só desta forma mantendo-nos na base da investigação é possível manter o “interesse especulativo no universo” (Russell, 2019, p. 216). E é precisamente a amplitude no leque de caminhos filosóficos, que nos engrandece os pensamentos e nos liberta da finitude de um mundo de quem vive aprisionado aos preconceitos, crenças e hábitos.

Mas sobretudo devido à grandeza do Universo que a Filosofia contempla, a própria mente também engrandece tornando-se possível a sua “união com o universo que constitui o seu bem maior” (Russell, 2019, p. 220).

Para esta dissertação, este é um aspeto bastante relevante, uma vez que a pretensão maior é a prevenção da violência e a promoção da paz em contexto escolar. De acordo com este pensamento, em Comunidade de Investigação Filosófica será possível, por isso, compreender, por um lado, que a Filosofia não tem a capacidade de nos responder sempre como desejaríamos, porém, torna o mundo bem mais interessante (Russell, 2019, p. 78).

No capítulo “O Valor da Filosofia”, Bertrand Russell reflete sobre os motivos pelos quais a Filosofia deve ser alvo de estudo e quais os benefícios daí advindos para a Humanidade. Contudo, realça também a presença de resistências no mundo em geral porque o valor da Filosofia para a Humanidade não é

consensual. Segundo Bertrand Russell, muitos são os que não reconhecem sequer interesse na Filosofia. Estes são os que o autor denomina de “homens práticos”. Os “homens práticos” vivem maioritariamente sob a influência da ciência e dos aspetos práticos da vida, o que lhes confere uma conceção errada dos fins da própria vida (Russell, 2019, p. 213-214). E se o valor da Filosofia não encerra um carácter consensual, certamente o estudo da Filosofia na proposta da Filosofia para Crianças também não. No entanto, o verdadeiramente surpreendente na Filosofia para Crianças e mais concretamente numa Comunidade de Investigação Filosófica é que os efeitos do estudo da Filosofia exercem uma influência que tende a propagar-se para além do círculo da Comunidade. Consideremos o exemplo da violência em contexto escolar. Será razoável a aplicação de estratégias de apaziguamento da violência junto de um grupo restrito se não existir a possibilidade de observar também os seus efeitos para além da fronteira desse grupo?

Ora a utilidade da Filosofia poderá, segundo Bertrand Russell, ser observada também exteriormente, mesmo para quem não a estuda, através dos seus efeitos na vida. É exatamente nos seus efeitos que devemos buscar o seu valor (Russell, 1971-2, p. 171). Também a este propósito justifica evidenciar o pensamento de Blaise Pascal: “Esforcemo-nos, então, por pensar bem: eis o princípio da moral” (Pascal, 1963, p. 538). Esta análise acaba por servir de força motivacional primária, no que à aplicação da Filosofia para Crianças diz respeito.

Poderemos fracassar na busca pelo valor da Filosofia não evidenciando esta a sua utilidade. Para isso há que libertar “os homens práticos” dos seus preconceitos. (Russell, 2019, p. 214). Porém, numa Comunidade de Investigação Filosófica, os seus membros, com exceção do facilitador, são crianças. Logo, tendencialmente não deverá haver lugar a uma corrupção maior do pensamento. Esse poderá constituir também um aspeto positivo e facilitador no processo inicial de constituição de uma Comunidade de Investigação Filosófica.

Em Comunidade rapidamente se compreende que a Filosofia não tem sucesso no que ao dar respostas definitivas diz respeito. Essas respostas podem procurar-se através da ciência. A Filosofia, por seu lado, busca o conhecimento que confere sobretudo unidade e organização sistemática a todo o saber.

E por mais absurdas que por vezes pareçam ser as reflexões que possamos fazer sobre determinada questão, se é na Filosofia que pretendemos permanecer, então, não devemos temer absurdos (Russell, 2019, p. 82). Por isso questionar e problematizar aspetos relacionados com a violência em contexto escolar poderá constituir realmente um meio de a prevenir ou efetivamente eliminar.

Capítulo 2: A Comunidade de Investigação Filosófica

Dando início ao presente capítulo detenhamo-nos na questão lançada por Matthew Lipman “O que produz a Comunidade e o que a Comunidade produz?” inserida no quarto capítulo “Thinking in Community”, inserido na obra *Thinking in Education*. Para o leitor não familiarizado com a área da Filosofia para Crianças poderá, à partida, parecer complexo o estabelecimento de uma Comunidade de Investigação Filosófica, mas não tão complexo que, uma vez estabelecida a Comunidade, esta possa produzir algo. Até porque o espectável, segundo o senso comum é que num contexto de diálogo privilegiado, obtenhamos quase sempre alguma espécie de conclusão.

É verdade que em Comunidade de Investigação Filosófica a investigação é conduzida através do diálogo filosófico que requer alguma liberdade, nomeadamente no ambiente em que ocorrem as sessões, mas também o cumprimento de procedimentos. Por isso, não devemos ignorar que a criação da Comunidade, sobretudo num processo inicial, obedece a regras. Muitas vezes num contacto inicial com a Filosofia para Crianças é possível que se considere o Pensamento Multidimensional, que agrupa os pensamentos crítico, criativo e cuidador (*caring thinking*), como um ideal a ser alcançado. Contudo, e tal como esclarece Matthew Lipman relativamente ao pensamento crítico, este não constitui um ideal, mas um procedimento necessário para a investigação que se pretende desenvolver em contexto de Comunidade de Investigação Filosófica (Lipman, 1992, p. 17).

Deste modo, e para que mais facilmente compreendamos a importância de uma Comunidade de Investigação Filosófica no âmbito da Filosofia para Crianças é importante que tenhamos presente os aspetos que a caracterizam.

Um dos aspetos principais, é sem dúvida o desenvolvimento do diálogo. Adiante na presente dissertação aprofundaremos a sua maior relevância em

Comunidade de Investigação Filosófica, porém, seria uma lacuna não existir uma referência a este procedimento no atual capítulo.

Em Comunidade de Investigação Filosófica é absolutamente indispensável a implementação de um espaço aberto à reflexão crítica e ao livre diálogo. Apenas desta forma, os seus membros poderão apropriar-se não apenas da capacidade de formular razões, mas também da possibilidade de alterar os seus posicionamentos relativamente a alguma questão, através da interdependência das razões expostas pelos vários membros pertencentes à Comunidade: "To trust chaos is to recognize its implicit order-seeking character" (Kennedy, 2004, p. 750).

É verdade que nas primeiras sessões com a Comunidade B verificou-se frequentemente que o grupo parecia perdido e entregue a um contexto caótico. E ainda que frequentemente se sugerisse às crianças que se mantivessem tranquilas, estas tendiam a atropelar-se umas às outras na sua vez de intervirem.

David Kennedy refere no texto "The Philosopher as Teacher: The Role of a Facilitator in a Community of Philosophical Inquiry" que numa Comunidade de Investigação Filosófica se pressupõe a confiança nos mecanismos de orientação e auto-organização, de natureza humana (Kennedy, 2004, p.750). Estes processos deverão resultar numa melhoria organizacional do diálogo, até porque não podemos esperar que uma criança partilhe o que pensa se não se sentir confiante na atmosfera que a envolve.

É bastante interessante, por exemplo, verificar que, depois das muitas sessões realizadas com a Comunidade B, as crianças, para além de virem a adquirir maior facilidade no desencadeamento do diálogo, que se evidencia cada vez mais profundo no que aos conceitos diz respeito, vêm também a melhorar a aplicação dos procedimentos. É mais evidente no momento a permeabilidade relativamente ao desacordo, o respeito pelos vários posicionamentos e inclusivamente a capacidade de alterarem o seu próprio

posicionamento. E se este era um aspeto que passava inicialmente despercebido às crianças, atualmente, mantêm-se muito mais conscientes da importância da contribuição de todos para o diálogo e, conseqüentemente, para as deliberações e conclusões que possam surgir.

É muito comum nas sessões de Filosofia para Crianças surgirem as seguintes intervenções:

- Não entendi. Podes explicar-me melhor?
- Podes dar-me um exemplo?

Este constitui um indicador inequívoco de que as crianças pertencentes à Comunidade se encontram mais disponíveis para ouvir o outro e eventualmente alterar as suas opiniões ou formular decisões convergentes com base nas diversas intervenções. Inicialmente, cada um dos membros preocupava-se exclusivamente em apresentar as suas razões tentando sustentá-las apenas no facto de que a sua razão era melhor que a dos outros. O desacordo era motivo de alguma críspação e a capacidade de argumentação resumia-se a uma vontade própria, não privilegiando por isso o coletivo.

A consciencialização de que o pensamento de cada um pode beneficiar com o pensamento do outro é realmente uma vitória da Filosofia para Crianças. No texto de Ann Margaret Sharp "What is a "Community of Inquiry"?", a autora afirma mesmo que a autodescoberta por parte de cada criança enquanto pessoa é simultaneamente a descoberta dos outros à sua volta (Sharp, 1987, p. 41).

O diálogo aberto permite, então, que os membros da Comunidade desenvolvam a capacidade de compreender diferentes pontos de vista e tomá-los em consideração na elaboração do seu próprio pensamento.

Atualmente, os membros da Comunidade B revelam maior respeito pela opinião do outro, assim como maior capacidade para considerarem as partilhas oferecidas pelos seus pares. Atendem também, maioritariamente às necessidades da Comunidade e desenvolvem as suas opiniões sem receio, por

exemplo, de cair no ridículo. Todos estes aspetos devem caracterizar uma Comunidade de Investigação Filosófica.

Também David Kennedy refere no texto “The Philosopher as Teacher: The Role of a Facilitator in a Community of Philosophical Inquiry” (Kennedy, 2004, p. 744-745) e a propósito da importância do espaço dialogal filosófico, que este não assenta num modelo tradicional monológico de transmissão de conhecimento. Foca, por isso, a urgência de um salto, da condição clássica de professor para a condição de facilitador, onde o diálogo é privilegiado.

Por experiência, podemos afirmar que esta transição pode não se verificar tão linear para um facilitador como à partida poderá parecer. Na realidade, no caso da Comunidade B, esta transição pareceu ser bastante mais fácil de interiorizar pelas crianças do que pela facilitadora.

No início, haviam já ocorrido algumas sessões com a Comunidade B e a facilitadora ainda se surpreendia a tentar monopolizar o diálogo ou, aproveitando a sua condição de adulta, a tentar instituir sistematicamente regras de comportamento em sessão. Por outro lado, os restantes membros seguiam serenos e envolvidos no diálogo considerando-a uma participante em igualdade de circunstâncias na Comunidade. Nenhuma das crianças procurava já a facilitadora para solicitar o seu apoio na solução de qualquer questão. O posicionamento da facilitadora relativamente ao tema em debate na Comunidade passou a ter exatamente o mesmo valor que o posicionamento de qualquer elemento da Comunidade B.

Numa das sessões para o qual se obteve autorização de recolha de imagem, aquando da seleção da questão que serviria de ponto de partida para o diálogo cumpriu-se o procedimento por votação. Várias crianças votaram na primeira questão, incluindo a facilitadora.

Nesta ocasião, o E. tentou evitar que o P. votasse na primeira questão colocada tendo-lhe para isso dirigido um gesto. A I. apercebeu-se e imediatamente levantou-se bastante indignada verbalizando:

- Espera! Não! Para! O E. não pode dizer a ele para não votar!

A facilitadora decidiu devolver o problema à Comunidade:

- O que é que vocês acham Comunidade?

A Comunidade concordou que o comportamento não foi adequado. A N. referiu ainda:

- Ele quer ganhar!

A facilitadora perguntou se estariam num concurso. A I. disse que não, pois se alguém ganhasse a pergunta, todos saíam a ganhar.

- Ganhamos o quê? - alguém questionou.

A L. respondeu:

- Ganhamos aprender mais!

Neste exemplo pôde verificar-se claramente que na Comunidade a facilitadora não existia na qualidade de professora, pois num contexto habitual de sala de aula a criança certamente dirigir-se-ia à facilitadora na sua qualidade de professora e adulta para que solucionasse o problema. Naquele contexto, a própria criança o fez, tendo evidenciado perante a Comunidade o quão injusta era a atitude do seu par.

Foi também evidente na abordagem da L. a importância atribuída ao interesse comum da Comunidade, pois todos saíam a ganhar e não apenas o membro que tivesse sugerido a pergunta selecionada.

O facilitador deverá, então, atuar com base na igualdade de circunstâncias relativamente aos restantes membros no que respeita ao conhecimento sobre o conceito a ser explorado aquando do diálogo. Apenas deste modo é possível não comprometer a relação entre os conceitos e os argumentos apresentados pela Comunidade. A adoção do posicionamento de ignorância por parte do

facilitador e conseqüentemente de desconhecimento *a priori* é o que permite o estabelecimento da relação entre os aspetos acima mencionados e o desencadear de uma transformação do sistema conceptual (Kennedy, 2004, p.744).

Não obstante, o diálogo pretendendo-se livre deverá seguir o seu curso naturalmente. Ou seja, é frequente iniciar-se um diálogo sobre um determinado conceito e terminar-se a sessão discutindo-se outro. Os princípios que permitem esta mudança na direção do diálogo baseiam-se em processos lógicos, pois o diálogo não permanece estanque, mas em contínuo movimento, por exemplo, a partir da solicitação de argumentos, de exemplos e contraexemplos, de esclarecimentos, de acordos e desacordos.

A este propósito, Matthew Lipman refere precisamente no capítulo "Thinking in Community", da obra *Thinking in Education*, a importância de seguir o argumento independentemente do seu sentido (Lipman, 2010, p. 84-87).

Num período inicial da Comunidade B, foi bastante difícil para a facilitadora fazer cumprir este procedimento, pois como professora e tendo em consideração a programação curricular vigente no ensino tradicional, pretendia um objetivo muito claro e assertivo. Porém, em Comunidade de Investigação Filosófica, como já vimos, o facilitador deve atuar numa condição de igualdade relativamente aos outros membros, acrescentando-lhe apenas a possibilidade de mediar o diálogo e nunca monopolizar ou dirigir o seu curso.

O ímpeto em direcionar o diálogo poderá por vezes relacionar-se com o receio de não se concluir. Porém, em investigação esse não tem de constituir o único produto da sessão.

Nas muitas sessões realizadas com a Comunidade B é frequente não haver lugar para uma conclusão, sendo que, para a Comunidade, essa realidade nunca constituiu qualquer problema. Pelo contrário, as crianças consideram sempre

muito positivo poderem permanecer na formulação do pensamento sobre o tema do diálogo.

Matthew Lipman afirma precisamente que poucas vezes pôde verificar alguma insatisfação com o produto final de um diálogo filosófico com crianças (Lipman, 2010, p. 86). Concordamos em absoluto, uma vez que pudemos verificar efeito semelhante na Comunidade B. Para os membros da Comunidade B, todo o processo e transformação vivenciados na sessão é o que se tende a priorizar e valorizar.

Relativamente ao diálogo, e indo um pouco também ao encontro do que David Kennedy defende relativamente à necessidade de encontrar a ordem no caos, Matthew Lipman refere a necessidade de não confundirmos um diálogo com uma conversa, pois constituem formas de comunicação e partilha muito diferentes nas suas géneses e propósitos.

Se por um lado aquando do diálogo é comum seguirmos num determinado sentido, que pode apresentar permanentes recuos e avanços, numa conversa, embora possamos trocar e partilhar sentimentos, pensamentos e informações, o curso da mesma não se altera. Ou seja, através do diálogo há lugar para uma exploração mútua e uma colaboração entre os membros da Comunidade, ao contrário de uma conversa, onde os intervenientes agem de modo cooperativo, mas sem que haja propriamente progresso. (Lipman, 2000, p. 87-88).

Outro dos aspetos que deverá ser considerado com seriedade pelo facilitador é a importância da experiência das crianças que compõem a Comunidade.

Pudemos já atentar sobre a importância para a Filosofia de partirmos da base da experiência no primeiro capítulo desta dissertação, abordando filósofos como Aristóteles e mais recentemente Bertrand Russell. O facto de uma Comunidade de Investigação Filosófica ser composta por um coletivo maioritário de crianças não deverá jamais ser desconsiderado, até porque as crianças, para além da sua

experiência, são curiosas e questionadoras por natureza. Na presença, portanto, da experiência e da curiosidade infantil obtemos, então, a receita inicial para constituirmos a nossa Comunidade de Investigação Filosófica.

Em Comunidade de Investigação Filosófica e através da experiência de partilhas é possível chegarmos então à aprendizagem em conjunto, que se opõe em grande medida à aprendizagem exclusivamente individual, que maioritariamente pauta o ensino tradicional. As próprias crianças se surpreendem ao consciencializarem-se que é possível aprenderem juntas.

Uma das memórias que a facilitadora guarda com bastante carinho do primeiro ano com a Comunidade B ocorreu em contexto de sala de aula, quando as crianças tentavam explicar a um professor que passava de visita em que consistia a Filosofia para Crianças. Um dos membros de modo imediato e muito espontâneo respondeu:

- Pensamos e aprendemos todos juntos!

Na obra *Teaching for Better Thinking*, de Ann Margaret Sharp e Laurence Splitter, que serviu de inspiração para o presente capítulo, os autores propõem a transformação das salas de aula tradicionais, num espaço de diálogo aberto, onde o ambiente de confiança e abertura providenciem aos membros da Comunidade, a capacidade de melhor refletirem, de gerarem razões, de pensarem e sobretudo pensarem melhor. É necessário que em educação haja a preocupação em melhorar, portanto, o ato de pensar. No entanto, parece existir junto dos professores um compreensível desfasamento no que cada um considera o “pensar bem”. Deste modo, e tal como afirma Matthew Lipman, apenas na Filosofia podemos pensar de modo global nos conceitos universais aquando da investigação filosófica, assim como melhorar a capacidade de pensar razoavelmente (Lipman, 1995b, p. 38). Por isso, é na Filosofia que o desafio de melhorar o pensamento deverá ter início. É o seu estudo que permitirá modelos para um pensar melhor.

E o ato de pensar acaba por ganhar um espaço privilegiado numa escola associada ao ideal cultural da Grécia Clássica, *Skholé*. Os gregos consideravam então a *Skholé* um espaço para tempo livre onde facilmente se promoveria o pensamento, a reflexão. O espaço onde não fazer nada era o sinónimo de suspender os imperativos impostos pelo *Khronos* e aprender numa perspetiva de partilha e de encontro entre as crianças e adultos. Espaço que segundo David Kennedy poderá salvar o mundo (Kennedy, 2017, p. 290).

Em Educação sabemos que as crianças pensam. E pensam muito. Fazem deduções, imaginam, criam os seus sonhos, e mantêm os seus diálogos internos. Todo o Ser Humano pensa. E pensa a tempo integral. Por isso, todo o conhecimento que as crianças já detêm não deve ser subestimado. Por isso toda a sua experiência tem tanto valor para o diálogo filosófico. É importante que o adulto compreenda que uma criança não é uma folha em branco e que constantemente está a absorver o que a rodeia e por isso também a aprender. Tal como afirma Dina Mendonça na obra *Brincar a Pensar*, mesmo de modo indireto podemos ensinar (Mendonça, 2011, p. 16).

O pretendido em Comunidade de Investigação Filosófica é que os seus membros desenvolvam a capacidade do pensar criticamente e recorrendo à razão. A capacidade de dar razões e distinguir as boas razões das menos boas, questionar, escutar os outros, estabelecer relações, entender e apresentar argumentos, clarificar opiniões, autocorrigir, definir e analisar conceitos, oferecer exemplos e contraexemplos, admitir diferentes hipóteses e alternativas, considerar todas as partilhas, constituem algumas estratégias que indicam a presença do pensamento razoável (Sharp & Splitter, 1995, pp. 7-10).

Um dos aspetos que muitas vezes poderá implicar um abrandamento do desenvolvimento da capacidade do pensamento é a tendência para a descredibilização da capacidade de as crianças pensarem de modo abstrato e conceptual e crer que apenas se detêm em pensamentos concretos. Porém, a

metacognição envolvida quando o objeto do nosso pensamento é outro pensamento é o próprio pensamento abstrato (Sharp & Splitter, 1995, p. 10).

A melhor lembrança de um exemplo da existência de pensamento abstrato com a Comunidade B aconteceu após um dos membros da Comunidade verbalizar após um fim-de-semana:

- Pensei na nossa sessão. Eu acho que pensei bem, mas podia ter pensado melhor porque a N. também pode ter razão.

A gratidão, conceito explorado na sessão a que se referiu a criança, permitiu-lhe perpetuar o pensamento abstrato sobre este, mesmo finda a sessão.

Tem-se verificado bastante gratificante junto da Comunidade B constatar o desenvolvimento, não apenas do ato de pensar, mas da capacidade de argumentação e promoção do diálogo filosófico espontâneo, por parte das crianças.

Creemos que precisamente por uma Comunidade de Investigação Filosófica se caracterizar por um clima de liberdade é possível para as crianças se sentirem mais confiantes, a ponto de proporem a realização de sessões em Comunidade, como forma de promoção do pensamento.

É muito interessante verificar que sempre que os membros da Comunidade B têm uma questão que os inquieta, ou que sentem a necessidade de pensar juntos, como muitos deles gostam de verbalizar, sugerem imediatamente uma sessão de Filosofia. Seguem confiantes na Comunidade, não obstante a possibilidade de não concluírem ou chegarem a acordo. Confiam sobretudo nos procedimentos e comprometem-se verdadeiramente com o processo, mais do que com o resultado. E como não haver este comprometimento quando os próprios constroem o caminho? São os membros da própria Comunidade que sugerem as questões a serem exploradas, são eles que talham o caminho dentro do diálogo filosófico e como tal, o comprometimento gera naturalmente o sentido de pertença à Comunidade.

Segundo Ann Margaret Sharp e Laurence Splitter, a Comunidade de Investigação Filosófica oferece as ferramentas ideais para que os seus membros construam diferentes relações, por exemplo, entre eles próprios e as suas ideias, as suas ideias e as dos seus pares, as suas experiências e os conceitos. São estas relações que lhes providenciam posteriormente o processo de colaboração entre todos, com benefícios reais para cada um e de igual modo para o coletivo. O facto de passarem a agir mais razoavelmente, de pensarem com maior sentido crítico e cuidador e tendo em mente o comprometimento com os procedimentos, facilita também a adoção de atitudes mais razoáveis, dentro e fora do círculo formado numa sessão de Filosofia para Crianças.

É bastante frequente que em situações de conflito no recreio com crianças exteriores à Comunidade, os membros da Comunidade B questionem os colegas sobre o motivo de estarem “zangados”.

Muito recentemente perante um conflito envolvendo colegas da escola, um dos membros da Comunidade B decidiu intervir:

- Podemos falar?

O interessante não foi apenas o facto de ter decidido intervir colocando imediatamente uma questão, mas o facto de o ter feito numa situação em que não se encontrava diretamente envolvido. No seu entendimento a sua intervenção através do diálogo poderia marcar a diferença na resolução do problema.

É o sentimento de confiança gerado numa Comunidade de Investigação Filosófica da parte das crianças para o facilitador e do facilitador para as crianças que permite que mais facilmente se expressem, que se autocorrijam, que não receiem arriscar perante os colegas aquando do diálogo, ou que recuem nas suas opiniões se sentirem que lhes faz sentido (Sharp & Splitter, 1995, p. 20).

A propósito das potencialidades do ser criança numa Comunidade de Investigação Filosófica, Ann Margaret Sharp refere em “What is a “Community of

Inquiry"?", a dupla possibilidade de a criança aprender, mas também receber ensinamento. Esta realidade que como afirma a autora parece paradoxal é exatamente o que permite o desenvolvimento do potencial de cada um a partir da troca e partilha livre do outro. É por isso que dar início ao diálogo livre e aberto nas nossas escolas é tão urgente. Este permitirá o compromisso por parte dos membros de uma Comunidade de Investigação Filosófica com a objetividade, a imparcialidade a consistência a razoabilidade e, não menos importante, a autorregulação (Sharp, 1987, p. 37-40).

Quando pensamos e objetivamos um mundo onde a convivência social seja mais facilitada e onde nas escolas não se verifiquem tantos episódios de violência, recorreremos tendencialmente à ideia da prática, de que alguém manda para que outro obedeça. Porém, se melhor refletirmos, não terá sido sempre essa uma das máximas dentro do ensino tradicional? E obtivemos sucesso? Não nos parece.

Se num processo de relação social, a todas as partes envolvidas não for atribuída a mesma importância e oportunidades de participação, como podemos almejar um comprometimento por parte de quem obedece sem questionar? Se a escola pretende uma sociedade futura participativa, razoável e detentora de espírito social deverá sustentar as suas práticas num processo que envolva todos em igualdade de circunstâncias no que respeita à discussão de ideias.

Tal como Ann Margaret Sharp afirma, a educação representa um processo de crescimento com base na experiência. O crescimento com base na experiência potencia uma vida mais plena e feliz para o Ser Humano (Sharp, 1987, p. 43).

No âmbito da Filosofia para Crianças e mais concretamente numa Comunidade de Investigação Filosófica é também importante que reconheçamos que o conhecimento prático que permite uma vida mais feliz e uma convivência em sociedade baseada na paz deve considerar a importância

da imaginação nas crianças. O pensamento que envolve a imaginação caracteriza-se por ser tendencialmente mais impulsivo e espontâneo que o pensamento refletivo individual (Sharp & Splitter, 1995, p. 16).

Por exemplo, quando os membros de uma Comunidade geram razões, demonstram capacidade de escutar e de construir o seu pensamento com base, muitas vezes, na partilha de experiências por parte dos seus pares. Para isso, podem recorrer ao processo mental da imaginação, que muitas vezes se associa a um sentimento cuidador (*caring thinking*).

Numa perspetiva de sala de aula tradicional, a imaginação é muitas vezes ameaçada precisamente porque os ensinamentos são apresentados de modo unívoco. A dinâmica resume-se ao princípio do “eu ensino e tu aprendes”. No entanto, se às crianças não for oferecido um ambiente onde se sintam realmente envolvidas no processo educativo e onde não se revejam no contexto, a sua criatividade não apenas fica comprometida, como mais dificilmente desenvolverão as capacidades de refletirem melhor sobre si mesmos e sobre os outros, de desenvolverem o sentido crítico, estético, ou de se comprometerem com o sucesso do coletivo.

O cuidar abrange não apenas o outro como pessoa, mas o cuidar dos procedimentos práticos envolvidos no diálogo e os interesses comuns da própria Comunidade. O trabalho colaborativo permite que um “eu” dê lugar a um “nós”.

No encerramento de uma das primeiras sessões com a Comunidade B, em que o conceito explorado era o segredo, concluiu-se que em contexto escolar, os segredos são passíveis de ser partilhados com outros, salvaguardando a partilha com alguém da nossa maior confiança.

Terminada a sessão e após a avaliação da mesma, um dos membros pediu a palavra referindo que concordou com a Comunidade na sua deliberação, pois não desejava retirar o direito aos seus amigos de contar um segredo que seria

deles. Porém, no seu caso pessoal optaria sempre por não partilhar os seus segredos.

A posição tomada por esta criança foi, até ao momento, uma das que mais surpreendeu a facilitadora, na medida em que o facto da criança ter uma opinião contrária e por isso discordar da deliberação da Comunidade não a inibiu de seguir no sentido do bem da própria Comunidade. Para este membro o mais acertado correspondeu à manifestação de respeito pela vontade da maioria. Neste posicionamento encontra-se subjacente o próprio conceito de democracia. O ato de votar contra consistiria, para ele, quase um ataque à liberdade dos restantes. O conceito de democracia nesta situação concreta, embora interiorizado de modo quase inconsciente, denotou através da atitude desta criança o ser que é razoável, que como afirmam Ann Margaret Sharp e Laurence Splitter constitui um indicador de quem pertence a uma Comunidade com as características de uma Comunidade de Investigação Filosófica (Sharp & Splitter, 1995, p. 6). Nesta situação e tal como afirma Ann Margaret Sharp, numa Comunidade de Investigação Filosófica, a felicidade de cada um representa tanto como a felicidade do outro (Sharp, 1987, p. 43).

Em contexto de Comunidade de Investigação Filosófica o espaço dentro do círculo em que se posicionam os membros consiste no espaço dialogal onde nos interrogamos constantemente. Por isso, a transformação de uma sala de aula tradicional numa Comunidade de Investigação Filosófica pressupõe o questionamento, para além do diálogo filosófico. A sua qualidade e génese revela-se tão importante como o desenvolvimento do próprio diálogo e influencia igualmente a transformação dos paradigmas educativos.

Numa fase inicial, um dos maiores obstáculos que o facilitador poderá sentir prende-se precisamente com a identificação da natureza dessas questões, pelo que devemos ter presente a sua importância para a investigação.

Primeiramente, e uma vez analisadas todas as considerações, não devemos seguir na busca de apenas uma verdade, pelo que a disponibilidade para aceitar diversas verdades e hipóteses deve ser uma constante. Ou seja, as questões não apresentam apenas uma verdade, e, tal como afirma David Kennedy, há lugar para a desconstrução e/ou transformação da questão em si. O próprio sistema filosófico de grupo mantém-se em constante construção e reconstrução (Kennedy, 2004, p. 752-753). Este é um dos aspetos que facilita o processo de autorregulação ou autocorreção da Comunidade.

Por outro lado, muito embora num contexto tradicional de sala de aula se recorra quase mecanicamente às questões retóricas, o facilitador deverá ter presente que a sua aplicação numa Comunidade de Investigação Filosófica, onde o pretendido é o desencadeamento do diálogo, não promoverá a investigação. Adiante exploraremos este tema.

O capítulo dois “The Dynamics of the Inquiry Community”, inserido na obra *Teaching for Better Thinking*, de Ann Margaret Sharp e Laurance Splitter serviu de base para uma reflexão no que à qualidade e importância das perguntas em Comunidade de Investigação Filosófica diz respeito.

Os autores apresentam na sua obra ferramentas a que os facilitadores poderão recorrer e que lhes facilitará a tarefa de identificar a natureza e qualidade das questões, com vista a ampliar o sucesso relativamente à investigação nas sessões de Filosofia para Crianças.

Ann Margaret Sharp e Laurence Splitter apresentam três grupos de questões. As questões que denominam de “OrQs - Ordinary Questions”, “InQs - Inquiry Questions” e “RheQs - Rhetorical Questions”.

As primeiras, que facilmente associamos às questões correntes, ou comuns e fechadas, são utilizadas quando pretendemos a resposta a algo que desconhecemos, mas que quem questionamos possivelmente conhecerá (Sharp & Splitter, 1995, p. 50). Apesar de genuínas, pois quem questiona desconhece a

resposta, estas questões não possuem uma génese que requeira investigação, porém, podem alterar-se para questões que a requeiram.

Numa sessão com a Comunidade B e tendo como conceito envolvido, a nacionalidade, uma das crianças questionou outra:

- Posso ensinar-te coisas do meu país?

A outra criança respondeu afirmativamente com a cabeça e devolveu-lhe outra questão:

- Essas coisas são quentinhas como dentro do coração?

Posteriormente, as coisas “quentinhas” para a segunda criança acabaram por revelar-se serem os afetos, conceito que acabámos por abordar posteriormente na mesma sessão.

As “Inquiry Questions”, à semelhança do primeiro grupo de questões, também buscam uma resposta que não se possui, contudo, não é garantido que quem é questionado a possua. No caso das “Inquiry Questions”, a investigação tem início com a análise da própria questão, sobretudo se a questão requerer clarificação (Sharp & Splitter, 1995, p. 50). Estas questões, pelo facto de envolverem as crianças na investigação promovem também o desenvolvimento da autonomia do pensamento.

O último grupo de questões, “Rhetorical Questions” é considerado como o grupo de questões não genuínas, na medida em que quem as coloca já possui a resposta para as mesmas.

As questões retóricas, como sabemos, são utilizadas ininterruptamente para com as crianças. Quer estas se encontrem no meio familiar, mas sobretudo se se encontrarem no meio escolar.

O ensino tradicional tende a recorrer sistematicamente a este grupo de questionamento, não apenas como método de consolidação, mas principalmente, como aferição da aquisição dos conteúdos programáticos trabalhados em contexto escolar. Contudo, este grupo de questões pouco ou

nada fará por um pensamento independente ou pela continuidade do ato de pensar (Sharp & Splitter, 1995, p. 51).

Este é o tipo de questões que, por não envolver os alunos na investigação, também não a promove, quando o objetivo é a aprendizagem por parte dos alunos com base num pensamento independente. A própria criança sente o distanciamento do processo investigativo quando após colocada uma questão, esta sabe antecipadamente que o professor é detentor da resposta. Por esse motivo, o seu único objetivo passa a ser a resposta coincidente com o conhecimento que o professor já possui. Nada mais que isso. Agradar e receber a recompensa por isso.

Segundo Ann Margaret Sharp e Laurence Splitter existem, no entanto, situações nas quais as questões retóricas podem ser aceites e eventualmente válidas. Ora, sabemos que apesar do cariz dominante da questão que é retórica, o facto é que as questões retóricas utilizadas em meio escolar pelos professores são na sua esmagadora maioria válidas. Por exemplo, no caso da matemática é muito comum que uma criança resolva uma situação problemática recorrendo a um determinado algoritmo e, uma vez alterado o contexto da situação problemática, já não o consiga resolver. Para que a criança compreenda o sentido da matemática tem de compreender igualmente a relação existente entre as partes e o próprio contexto. Ou seja, não chega dominar o processo matemático pelo qual se resolve o algoritmo. É absolutamente indispensável que também compreenda porque necessita de recorrer a um determinado procedimento matemático e não outro (Sharp & Splitter, 1995, p. 52-53).

Relativamente às questões retóricas salienta-se ainda que existe a possibilidade de as alterar para questões pertencentes ao segundo grupo, assim como sucede com as questões comuns. Para isso, bastará, por exemplo, que o professor convide a criança a clarificar porque optou por determinado procedimento matemático e não outro. Estaremos deste modo a promover junto

da criança o pensamento independente, apesar de termos partido de uma questão retórica.

No espaço de diálogo filosófico, deve abrir-se espaço a um processo de questionamento que promova o pensamento independente, pois não basta pensar. É importante que as crianças se tornem não apenas experientes, mas também, autónomas no seu pensamento.

Pensar por si próprio, segundo Ann Margaret Sharp e Laurence Splitter, é característica do Ser Humano que é capaz de refletir sobre a sua experiência, sobre o seu posicionamento no mundo e que se encontra preparado para reavaliar os seus valores (Sharp & Splitter, 1995, p. 16).

A Comunidade de Investigação Filosófica, tal como afirma Matthew Lipman, tem o propósito de criar um sistema de pensamento. Por isso o desenvolvimento da capacidade de reflexão nos membros da Comunidade deverá assentar numa estrutura equilibrada em que os juízos são permeáveis a generalizações, assim como o inverso (Lipman, 2000, p. 103).

Concluindo, o ambiente de confiança, respeito e sentimento cuidador e correspondentes relações empáticas desenvolvidos numa Comunidade de Investigação Filosófica criam a atmosfera ideal para que os seus membros exerçam comportamentos cada vez mais razoáveis que em nada se coadunam com a violência.

Com a criação de Comunidades de Investigação Filosóficas no meio escolar reúnem-se as condições por excelência que permitirão, através dos princípios vigentes na proposta da Filosofia para Crianças, que todos os membros da Comunidade se descubram enquanto pessoas responsáveis e autónomas nos seus pensamentos.

A Filosofia para Crianças não se associa a atos unívocos de aprendizagem, pelo que crianças familiarizadas com o trabalho colaborativo em Comunidade de Investigação Filosófica dificilmente se conformarão com o único argumento de

que a violência é negativa e a paz é positiva. Pelo contrário. Nas suas Comunidades de Investigação Filosóficas sentir-se-ão certamente mais confiantes e preparadas para darem início ao diálogo sobre a real problemática da violência, quer no meio escolar, quer fora deste.

É uma vez introduzido o diálogo na Comunidade de Investigação Filosófica e tendo por critério o seu reforço contínuo, que as crianças poderão alcançar um pensamento mais consistente e compreensivo perante os problemas que vivenciam, quer individualmente, quer no seio das suas relações interpessoais.

Capítulo 3: Procedimentos do Método da Filosofia para Crianças em Comunidade de Investigação Filosófica Promotores do Reforço da Paz e da Redução da Violência em Contexto Escolar

3.1. O diálogo em Comunidade de Investigação Filosófica, na resolução e prevenção da violência em contexto escolar

A violência, com algumas diferenças de intensidade, consoante o contexto social, político e económico onde se manifesta é uma constante nas escolas. Na obra do filósofo Matthew Lipman *Thinking in Education*, e em particular no capítulo “The Community of Inquiry Approach to Violence Reduction” o autor evidencia que a introdução do pensamento crítico, criativo e cuidador (*caring thinking*) pode ter lugar em qualquer área da educação com benefícios para a redução da violência e promoção da paz em contexto escolar.

Em “The Community of Inquiry Approach to Violence Reduction”, Matthew Lipman defende o recurso à Filosofia para Crianças em contexto de Comunidade de Investigação Filosófica evidenciando não apenas os obstáculos e dificuldades para o desenvolvimento bem-sucedido do diálogo, como também apresentando o conjunto de procedimentos que providenciarão aos membros de uma Comunidade a capacidade de melhor pensarem, de serem mais razoáveis, de ajuizarem mais e sobretudo melhor. O desenvolvimento destes procedimentos representa, segundo o autor, uma forma segura de reduzir a violência e de reforçar e manter a paz em contexto escolar, com repercussão futura para esferas mais amplas.

Neste contexto, partindo da promoção do diálogo em Comunidade de Investigação Filosófica podemos obter resultados práticos como determinações,

consensos, decisões ou conclusões. No seio de uma Comunidade de Investigação Filosófica, os seus membros podem gerar e partilhar ideias, pesar consequências, não dar apenas opiniões, mas apontar também razões, deliberar em conjunto, com razão e aprender a atuar numa interdependência intelectual.

Nesta perspetiva, perante atos ou episódios de violência em contexto escolar deverá privilegiar-se sempre o diálogo razoável como caminho para a resolução dos conflitos. Não parece de todo interessante a análise do ato isoladamente, pois uma análise de natureza fragmentada do contexto em que o episódio ocorreu ou dos motivos que o levaram realmente a cabo não produzirão certamente uma reflexão profunda, que evite novas reincidências.

É possível que num período inicial a Comunidade não veja no diálogo uma mais-valia. Contudo, a continuidade da implementação das sessões de Filosofia para Crianças permitirá naturalmente que os seus membros, uma vez conscientes da importância da intervenção de cada um no diálogo, assim como o facto de as questões levantadas dizerem respeito às suas realidades, tomem o diálogo como o método mais representativo, no que respeita à obtenção de resultados favoráveis à Comunidade.

Para melhor um entendimento das questões que envolvem os procedimentos em Comunidade de Investigação Filosófica é necessário relembrar o leitor que, no sistema de interdependência ocorrido na Comunidade, os seus membros, incluindo o facilitador, reúnem-se num coletivo em igualdade de circunstâncias. É em conjunto que devem assumir as deliberações acerca das questões ou problemas que vão surgindo aquando do diálogo. Este processo constitui uma forma de pensar razoavelmente em conjunto. Na ausência desta dinâmica ficaremos apenas perante um grupo de pessoas que conversam.

No seio de uma Comunidade de Investigação Filosófica, os seus membros, individualmente, podem também ver exponenciadas as suas potencialidades,

reforçando deste modo a sua autoestima e a autonomia. A própria moderação aquando de uma sessão de Filosofia para Crianças pode partir de qualquer um dos seus membros. Qualquer um dos membros poderá questionar, sugerir exemplos, requerer contraexemplos, oferecer hipóteses ou razões.

Em sessão, os membros de uma Comunidade de Investigação Filosófica praticam a capacidade de ouvir o outro, abrindo espaço para o respeito pela contribuição alheia e revendo nessa contribuição tanto potencial como nas suas próprias intervenções (Lipman, 2010, p. 122). É aquando deste processo que os seus membros vão tomando consciência do seu envolvimento em algo que não é particular, do ponto de vista do próprio, mas sim do ponto de vista da Comunidade. Desta forma, vão também compreendendo a sua dependência face aos procedimentos tornando-se seus cuidadores e protetores.

É importante também destacar novamente, que não existe obrigatoriedade de fazermos culminar uma sessão de Filosofia para Crianças com uma conclusão. Os membros da Comunidade, tendo já interiorizados os procedimentos necessários ao desenvolvimento do diálogo, terão presente que o facto de não haver lugar a uma conclusão lhes permite, por outro lado, prosseguirem na investigação, ou seja, permite-lhes perpetuarem o pensamento sobre o conceito sobre o qual investigaram.

Em sessão com a Comunidade B é possível verificar que a inexistência de uma conclusão não propicia um sentimento de dever não cumprido ou processo inacabado. Inversamente, houve, oportunidade, no final de uma sessão, de escutar de um dos membros:

- Assim, podemos continuar a pensar sobre a vaidade.

Naquele momento, a vaidade representava, então, um conceito sobre o qual os membros da Comunidade podiam continuar a elaborar pensamento.

Matthew Lipman exemplifica a partir do conceito liberdade, a necessidade, não apenas de conhecermos o real significado das palavras, mas também de

permaneceremos na constante discussão sobre os próprios conceitos. É esse o processo que permitirá aos membros de uma Comunidade de Investigação Filosófica uma melhor compreensão dos conceitos (Lipman, 2010, p.114).

No capítulo “O Valor do Estudo da Filosofia na Vida Humana em Sociedade”, inserido na presente dissertação, explanámos a conceção da Filosofia como alicerce para a investigação conceptual. E é precisamente na base da investigação conceptual que assenta toda a dinâmica envolvida numa sessão de Filosofia para Crianças.

No âmbito das problemáticas sociais que envolvem violência, a sociedade em geral tende com frequência, através do senso comum, a proceder à exaltação dos prejuízos da violência e dos benefícios da paz (Lipman, 2010, p. 105). A questão-problema que aqui se apresenta é que este posicionamento por parte das várias instituições pertencentes à sociedade, quer seja por parte da família, dos governos ou da própria escola, não permite a melhor aplicabilidade do diálogo. Se é que permite. É frequente no contexto social a mera apresentação de listas dos prejuízos e benefícios da violência e da paz quando a solução deveria iniciar-se por permitirem-se espaços abertos a um verdadeiro diálogo razoável sobre ambos os conceitos. Nem memorizando inteiramente uma lista desta natureza nos permite conhecer o que verdadeiramente envolve os conceitos, nem quais os contornos reais do contexto em que acontecem estas práticas ou mesmo quais as exceções em que podem ocorrer. É uma lista estanque e inalterável do ponto de vista da reflexão, logo, também da promoção do diálogo.

Eventualmente, a defesa dos benefícios da paz e a denúncia dos malefícios da violência podem ter algum sucesso, porém, este será sempre transitório. Segundo Matthew Lipman, isto sucede precisamente porque esta abordagem não é suficiente. É aliás bastante parca para o sucesso desejado. Ou seja, certamente todos concordam que a paz é benévola e a violência não, porém, as

características isoladamente são manifestamente insuficientes para o propósito que se almeja. Apenas a permanência na investigação dos conceitos poderá permitir resultados satisfatórios.

Será que se iniciarmos uma análise histórica de diferentes episódios de violência na sociedade, onde tenha sido aplicada uma mera nomeação dos prejuízos da violência e benefícios da paz, verificaremos o decréscimo acentuado e permanente dos níveis de violência e, no sentido inverso, o acréscimo de um ambiente de paz e tranquilidade nesses contextos? Matthew Lipman defende que não. Segundo o autor, essa tem constituído a armadilha sob a qual muitas tentativas de educação para a paz têm falhado. Até porque os contornos da violência por vezes são bem mais atrativos dos que os da paz. De acordo com o autor é comum a paz ser apresentada de “cores monótonas” (Lipman, 2010, p. 105-107).

A aparente monotonia da paz é possivelmente o motivo pelo qual as pessoas tendem a rejeitá-la. Basta considerarmos quais os programas difundidos pela comunicação social de maior audiência. O cenário piora se considerarmos o facto de que logo na primeira infância muitas obras da literatura e animação infantil apresentam modelos representativos de alguma espécie de violência.

Ou seja, a violência parece oferecer experiências mais intensas, envolvidas em cenários riquíssimos, que se apresentam, por isso, mais apelativos para o consumidor passivo e de certa forma alienado, que se aproveita deles como forma de satisfazer as suas muitas vezes entediadas vidas. Em consequência, as pessoas descumam as suas capacidades de compreensão e discernimento relativamente a um cenário alternativo, onde poderão viver num quadro verdadeiramente rico de significado, de qualidade de vida e, sobretudo, de experiências únicas de relações humanas construtivas. (Lipman, 2010, p. 107-108)

Para Matthew Lipman, as duas maiores fontes de violência são a impulsividade irrefletida do indivíduo e a agressividade interna ou externa das instituições. O autor alerta ainda para a consciencialização da frequência com que as fontes são aproveitadas (Lipman, 2010, p. 121).

A sociedade atual parece revelar pouquíssima resiliência nos procedimentos que previnem essa violência, mesmo quando as partes envolvidas conhecem os procedimentos. Poderá relacionar-se com a vida demasiado agitada e a falta de tempo de qualidade na atual sociedade, que dificultam a abertura de espaços para o diálogo e para o livre pensamento. Contudo, apenas através dos procedimentos propostos poder-se-á efetivamente alcançar o reforço da paz e a redução da violência. Relativamente aos procedimentos, é importante realçar também a ineficácia do ensino isolado do que são os valores da paz ou da redução da violência. Por isso, a aplicabilidade da paz é um processo abrangente, sobre o qual deverá existir algum domínio. Por outras palavras, deter apenas o conhecimento dos procedimentos relativos à sua aplicabilidade não é suficiente. Para que a paz seja de facto efetiva, é realmente importante que saibamos não apenas aplicar os meios ou procedimentos para que a paz seja alcançada, mas também que a paz seja vivida e praticada (Lipman, 2010, p. 121-122).

Uma das preocupações manifestadas pelo autor e, felizmente, por cada vez mais profissionais da educação consiste no facto de a escola continuar a basear as suas atuais práticas em modelos ainda demasiado tradicionais e muitas vezes distantes dos próprios alunos. Neste sentido, realça-se a preocupação, também partilhada pelo autor, da necessidade de a escola questionar e refletir sobre os seus métodos, nomeadamente no que respeita às dinâmicas de sala de aula, ao modo perfeitamente estruturado e fragmentado de transmissão do saber e ao processo de assimilação avulso de conceitos e regras que não permitem o livre pensamento e sobretudo o questionamento.

Por isso, para que as crianças mais facilmente e melhor desenvolvam os procedimentos necessários para seguirem num caminho rumo à redução da violência e reforço da paz, o problema e questões envolvidas deverão sempre falar diretamente aos alunos. Deverão inquietá-los e provocar os seus pensamentos. É igualmente imprescindível que as crianças compreendam como praticar o que está envolvido na redução da violência e no processo que conduz à paz (Lipman, 2010, p. 105). Ou seja, há necessidade de operar ao nível da metacognição promovendo o espaço para o livre diálogo.

Numa sala de aula onde se implemente a investigação ética, é também fulcral que se proporcione um contexto e ritmo que respeite o tempo necessário para a realização de deliberações. O ambiente deverá, portanto, passar por um clima não opressivo e onde se possa tranquilamente tomar decisões ou simplesmente, não as tomar. Uma vez propiciado o ambiente adequado à investigação é igualmente possível relacionar a capacidade de desenvolver um melhor juízo com a frequência com que se o coloca em prática.

Não obstante, em Comunidade de Investigação Filosófica, a implementação do hábito deverá respeitar o princípio da igualdade entre os diversos membros, relativamente ao conhecimento que detêm no início das sessões. Desta forma, o facilitador, como referido anteriormente, não deverá previamente conhecer as respostas sobre o que se investiga.

Nas duas primeiras sessões com a Comunidade B foi visível a tendência dos restantes membros para seguirem o pensamento da facilitadora. Este posicionamento, obviamente, dificultou uma investigação independente do problema. Este exemplo ilustra a importância da virtude intelectual da autonomia no âmbito da Filosofia para Crianças.

No que respeita à educação para os valores e conceitos, o facilitador poderá sentir-se tentado a que os restantes membros possam chegar efetivamente às suas conclusões, pois tem-nas como certas e acredita que, sendo certas, todos

poderão beneficiar com elas. Porém, Matthew Lipman realça a necessidade de as crianças chegarem por si próprias às conclusões e a não adotarem as conclusões dos adultos como suas (Lipman, 2010, p. 119). Para Matthew Lipman insistir para que as crianças sigam as conclusões dos adultos constitui exatamente o modo pelo qual se inicia um processo semelhante ao de uma doutrinação. O que não deixa de ser curioso no enquadramento educativo, uma vez que os professores têm total consciência que doutrinar é muito diferente de ensinar.

Por isso, respeitar a igualdade do facilitador face aos restantes membros da Comunidade contribui para um maior comprometimento no que respeita ao trabalho deliberativo e colaborativo. Sem este, a emissão de juízos torna-se difícil de trazer ao diálogo. O comprometimento com a Comunidade de Investigação Filosófica e o sentido de pertença associado representam, de facto, requisitos substanciais para o desenvolvimento do diálogo e posterior emissão de juízos.

Perante a necessidade de resolução de um problema em contexto de sala de aula, a Comunidade B sugeriu espontaneamente uma sessão de Filosofia para Crianças que conduziu a uma posterior decisão. O problema consistia numa proibição. Os brinquedos colocados em cima da mesa de trabalho eram anteriormente proibidos, pois propiciavam a distração por parte dos alunos. Contudo, em sessão, os membros da Comunidade avaliaram os factos que desencadearam a proibição e discutiram sobre o conceito em si. Concluiu-se que a permanência dos objetos nas secretárias de trabalho passaria então a ser permitida salvaguardando que o normal funcionamento das aulas não seria afetado e que as crianças apenas poderiam brincar uma vez findos os seus trabalhos. Em contexto de sala de aula e até ao final do ano letivo, apenas uma criança quebrou a decisão da Comunidade e foi imediatamente lembrada por um dos seus pares, de que tinha aceite a deliberação comum e que por isso não deveria quebrar a decisão que pertencia a todos.

Nesse dia pôde verdadeiramente constatar-se, em contexto de sala de aula, o poder do diálogo em Comunidade e os efeitos das sessões de Filosofia para Crianças. Os efeitos fizeram-se sentir fora do círculo do espaço filosófico uma vez que o problema partiu de uma necessidade sentida pelas próprias crianças. Tal como afirma Philip Cam, a investigação parte sempre do problema, que pode ser introduzido ficcionalmente, mas também sentido na vida real, como foi o caso. Contudo, deve ser espoletado pela curiosidade, caso contrário a investigação não terá sequer início (Cam, 2006, p. 13).

Uma vez iniciada a investigação e apesar de não sermos devidamente preparados para a razoabilidade é possível para os membros de uma Comunidade de Investigação Filosófica superar preconceitos e vícios intelectuais. É possível que este processo possa constituir-se longo e de certo modo sinuoso, até porque dificilmente nos conseguimos abster totalmente dos nossos preconceitos e vícios intelectuais, porém, valerá certamente o esforço por um pensamento mais razoável.

As questões abertas formuladas em Comunidade poderão, por exemplo, ser suficientes e funcionar muito bem na quebra de resistências, sem que haja espaço para uma consciência de que estas estariam lá (Lipman, 2010, p. 117-118).

O desenvolvimento da capacidade de distinção atua, igualmente, como um procedimento que requer uma cuidada observação e que providenciará a exposição de critérios. Lipman defende que a criança deverá não exclusivamente compreender como são constituídas as diferenças, mas, sobretudo, como muitas delas podem ser formuladas. Assim, com o desenvolvimento do trabalho cognitivo, após a identificação dos conceitos universais e estabelecidas as comparações, os membros da Comunidade de Investigação Filosófica poderão fazer distinções que os tornarão mais aptos nos seus juízos (Lipman, 2010, p. 117-118).

Em sociedade, a razoabilidade, a “racionalidade temperada pelo juízo”, de acordo com Matthew Lipman é de suma importância se o pretendido for criar um ambiente social de tolerância para com a diferença e de prevenção da violência. Assim, a respeito da formulação do pensamento razoável em contexto de uma Comunidade de Investigação Filosófica, o autor alerta ainda para o facto de o primeiro não consistir num processo de substituição do processo científico. Não deve existir espaço para esta confusão. O pretendido é que os dois processos se complementem (Lipman, 2010, p. 111). Todo o conhecimento advindo da ciência não se encontra por isso em questão (quer se tratem de teorias ou procedimentos).

O autor esclarece que não é de todo seu objetivo inferir se o recurso à violência é ou não justificável, como alguns outros autores o fizeram, alegando que sob determinadas circunstâncias a violência pode ser justificável. Também não é sua intenção revelar os diferentes aspetos da violência e se destes uns seriam morais ou amorais e outros, obrigatoriamente imorais (Lipman, 2010, p. 111-116).

Para o autor, um dos procedimentos da ética perante qualquer conflito é analisar o que habitualmente é tido como garantido no discurso moral. É através deste critério que uma Comunidade de Investigação Filosófica poderá formular questões aquando do diálogo, que envolvem os conceitos filosóficos universais e por isso também o conceito violência (Lipman, 2010, p. 113).

Na sessão com a Comunidade B em que a proibição serviu de conceito a investigar no diálogo, um dos membros elaborou duas afirmações precedidas de uma questão:

- É proibido ter brinquedos em cima da mesa se brincarmos enquanto não temos os trabalhos feitos. É permitido ter brinquedos em cima da mesa se só brincarmos no final dos trabalhos. Então, mas é proibido ou não ter brinquedos em cima da mesa?

Matthew Lipman refere que a formulação de perguntas como esta destacam a compatibilidade, a coerência e o contexto, sendo que a investigação conceptual em Filosofia tem por objetivo a coerência. No processo dialógico são apresentados exemplos, requeridos esclarecimentos relativamente aos conceitos, inferências, significados que podem na sua construção causar desacordo. (Lipman, 2010, p. 113-114).

Matthew Lipman esclarece que a construção moral do carácter é inequivocamente o resultado de uma imposição sucessiva de atos e justificações morais conduzidos por determinada circunstância ou contexto, e que se determinada pessoa é capaz de juízos razoáveis é-o porque eventualmente terá compreendido a relação entre os atos e as razões que as justificam (Lipman, 2010, p. 114). Segundo o autor, a virtude intelectual mantém uma relação estreita com o carácter moral da pessoa. O respeito mútuo pelo ponto de vista do outro, a tolerância com a deliberação feita pelo outro, a criatividade empregue na formulação de hipóteses, são aspetos indispensáveis em grande parte do carácter moral de alguém.

Dentro da linha filosófica da epistemologia das virtudes a humildade intelectual, mas também a autonomia, a abertura de espírito e o espírito inquiridor, são todas disposições desejáveis nos agentes cognitivos, ou seja, todas requeridas também no âmbito da Filosofia para Crianças. Estas virtudes intelectuais, assim como as virtudes morais, são hábitos que devem ser adquiridos desde a infância, o que comprova a pertinência formativa da Filosofia para Crianças.

E finalmente, no que respeita ao seu posicionamento face à construção do carácter, o autor defende que existem diferentes formas de construção de carácter que não passam garantidamente pelo uso da autoridade, da persuasão, ou métodos semelhantes e de validade questionável (Lipman, 2010, p. 115).

E como resposta a contextos educativos baseados numa perspetiva autoritária e de transmissão de conhecimentos avulsos o autor defende precisamente a implementação da Filosofia para Crianças nas escolas, com aplicação prática através da transformação das salas de aula tradicionais em Comunidades de Investigação Filosóficas.

No que respeita concretamente à educação para a paz, dois requisitos são defendidos por Matthew Lipman como se encontrando na base desta transformação.

Primeiramente é urgente que sejam as crianças a dar realmente início ao diálogo que uma vez iniciado deverá envolver os significados dos conceitos universais, paz e violência. É expectável que posteriormente surjam conceitos como liberdade, igualdade e democracia, que inevitavelmente espoletarão opiniões nem sempre concordantes.

Pelo anteriormente referido, Matthew Lipman apela a que não se acolha em Comunidade de Investigação Filosófica o ato de aprender num ambiente de discussão não competitiva, contrapondo a ideia de aprendizagem cooperativa à de investigação colaboradora. (Lipman, 2010, p. 119). É por isso que em Comunidade de Investigação Filosófica ocorre toda uma dinâmica de diálogo que faz o processo investigativo avançar e recuar. Para o encerramento de uma sessão podemos sempre esperar um acordo, um desacordo, um juízo, ou um juízo realizado com base num comportamento (Lipman, 2010, p. 119).

Como segundo requisito, o autor evidencia a importância de as crianças se tornarem progressivamente mais experientes na execução dos procedimentos, como o raciocinar e expor estereótipos. Ou seja, num propósito de redução de episódios de violência em contexto escolar, para que os métodos sejam realmente eficientes é necessário que as crianças comecem a questionar, a fazer uso da razão e a fazer juízos em conjunto. O caminho não deverá passar unicamente pelo acompanhamento de pensamentos estereotipados individuais,

típicos das palestras. Permaneceremos neste cenário educativo poderá condenar o futuro da sociedade a cenários estereotipados nas mais diversas esferas sociais.

Segundo Matthew Lipman existe um enorme obstáculo ao desenvolvimento do diálogo e ao livre pensamento. Referimo-nos em concreto às recomendações feitas por especialistas nas mais diversas áreas do saber.

A esmagadora maioria dos adultos foi desde a primeira infância ensinada a respeitar, seguir e a crer com veemência em estereótipos defendidos por quem a sociedade entendeu atribuir o grau de especialista, em determinada área. Não colocamos em causa o respeito necessário pelo trabalho do especialista, mas o não haver lugar ao questionamento, relativamente ao seu estudo.

Sabemos que de uma forma geral, a pessoa que é, chamemos-lhe, seguidora, não questiona a relevância de qualquer modelo, se este provir de alguém considerado pelo seu meio, como especialista de determinado tema. Mas se não questiona, como pode desenvolver o seu próprio pensamento crítico?

Ao contrário, o modelo das palestras ou aulas de princípio unívoco de transmissão de conhecimentos, dificilmente conseguem convencer o cético. O cético permanece consciente que todo o grupo de interesse mantém os seus especialistas (Lipman, 2010, p. 112). Portanto, aceitar como suas máximas as máximas de outros, apenas porque alguém os considera uma autoridade no tema, dificilmente acontecerá.

O autor estabelece diversos critérios que poderão conduzir os membros de uma Comunidade de Investigação Filosófica numa efetiva educação para a redução da violência e reforço da paz em contexto escolar (Lipman, 2010, p. 108-111).

O primeiro critério apontado por Matthew Lipman vai ao encontro do que Bertrand Russell já anteriormente defendeu. Iniciarmos a investigação com base

na nossa experiência porque como explica Bertrand Russel “Na procura da certeza, é natural começar pelas nossas experiências” (Russell, 2019, p. 69).

Desta forma, embora que de modo insuficiente, temos a possibilidade de recorrer à nossa própria experiência de adultos, ou em última análise, à experiência da Humanidade. As crianças, com base nessa experiência, deverão ser capazes de raciocinar, de fazer juízos, de pensar por elas próprias e sobretudo, de pensar com sentido crítico. Apenas dessa forma as experiências do adulto ou a própria História lhes poderão ser úteis.

Como segundo critério, Matthew Lipman defende o recurso à experiência da própria criança, que por razões óbvias é curta comparativamente à do adulto, mas nem por isso terá de ser menos rica. Esta é uma tarefa de certa forma facilitada se atendermos ao facto de que as crianças são por natureza curiosas e inquisitivas.

Em Comunidade de Investigação Filosófica as crianças baseiam-se nas próprias experiências para, por exemplo, defender opiniões dos colegas ou tornar das suas experiências isoladas uma razão comum (Lipman, 2010, p. 110). A possibilidade de cada um dos membros evoluir na perspetiva individual, mas também em Comunidade representa uma força motivacional para permanecermos neste caminho.

O terceiro critério apela ao recurso parcimonioso do argumento e da retórica perante crianças pequenas, uma vez que por elas próprias poderão apenas construir argumentos simples, como uma conclusão suportada por uma razão. Por esse motivo, o recurso ao sarcasmo é contraproducente e desaconselhado (Lipman, 2010, p. 110).

O quarto critério apela ao diálogo como forma alternativa de pensamento razoável, sendo que o desenvolvimento do diálogo deverá ocorrer de modo livre e seguir no sentido da investigação, independentemente do sentido que tomar (Lipman, 2010, p. 110). Nas sessões de Filosofia para Crianças com a

Comunidade B pôde constatar-se algumas vezes que os conceitos encerrados no estímulo apresentado foram a determinado momento da sessão abandonados tendo o curso do diálogo e o sentido da investigação seguido numa outra direção. É frequente, por exemplo, que conceitos que à partida pareciam não oferecer grandes questionamentos de repente saltam para o campo do diálogo com uma problematização que não se julgaria tão evidente no início.

Como quinto e último critério, Matthew Lipman sugere a fusão dos quatro anteriores. Em Comunidade de Investigação Filosófica é possível que as diferentes experiências de um dos membros suportem as razões de outro, não apenas através do uso da razão como pelo sentimento de pertença e confiança à Comunidade.

No âmbito do trabalho deliberativo numa educação para a paz, Matthew Lipman estabelece ainda cinco tarefas a seguir em Comunidade de Investigação Filosófica, sem obrigatoriedade de terminar uma, para que se possa prosseguir à seguinte. É importante que os membros da Comunidade compreendam que poderão inclusivamente desenvolver as cinco em simultâneo.

A primeira corresponde ao valor dos conceitos de paz e violência, que requerem uma análise conceptual. Para Matthew Lipman, os membros da Comunidade deverão considerar útil clarificar os termos paz e violência, processo que poderá ser facilitado com a implementação da leitura de textos ficcionais com os quais os membros da Comunidade se poderão identificar. Este método facilmente permite à Comunidade que seja influenciada e conduzida pela comunidade presente no texto, que é obviamente ficcional. Este processo ocorre, pois, a Comunidade de Investigação Filosófica tende a reproduzir de um modo relativamente consciente a comunidade ficcional. (Lipman, 2010, p. 120).

Felizmente, atualmente, uma das preocupações de boa parte dos professores parece prender-se com algumas metodologias ainda vigentes no contexto educacional que assentam, sobretudo, em modelos obsoletos e

distantes dos alunos, pelo que o recurso pedagógico a textos ficcionais poderá constituir um enorme pontapé de saída para a criação de uma Comunidade de Investigação Filosófica.

Numa Comunidade de Investigação Filosófica, existe uma identificação, por parte da Comunidade, com os ideais da Comunidade de Investigação Filosófica ficcional. Para além disso, os membros são influenciados uns pelos outros. Lipman exemplifica com a vontade de alguém questionar o que é dado por garantido *a priori*, se outro já o fez. Ou seja, quando a criança toma consciência de que o seu par implementa o rigor da razão e o seu conforto na aplicação de princípios lógicos, ela própria é impelida a fazer o mesmo. Precisamente pela interdependência gerada no seio da Comunidade.

A segunda tarefa refere-se à fenomenologia do conceito em questão. De acordo com o autor poderá haver necessidade de incluir a narrativa ou qualquer projeto descritivo para que se providencie à Comunidade a significação dos conceitos em investigação (Lipman, 2010, p. 120). Serve como exemplo, o currículo de Filosofia para Crianças desenvolvido e proposto por Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp, com base nas novelas, que têm o objetivo de complementar e auxiliar o desenvolvimento da investigação filosófica em sala de aula.

A terceira foca a necessidade de a Comunidade de Investigação Filosófica procurar a forma de como fazer valer os valores intrínsecos aos conceitos e recusar o que não tem valor (Lipman, 2010, p. 120).

Na quarta tarefa, o autor relaciona o que é ideal e o poder necessário para o concretizar. Esta tarefa envolve a aprendizagem e compreensão entre relações causais. A compreensão destas relações pode originar o crescimento e prosperidade dos valores positivos numas situações e dos valores negativos noutras (Lipman, 2010, p. 121). Lipman exemplifica com a relação existente entre o autoritarismo e a violência que consiste na repressão.

Por fim a quinta tarefa prende-se com a necessidade de trazer à discussão os conceitos desejados que se encontram em investigação. Esta tarefa relaciona-se com o ambiente que é indispensável para a prática da promoção de comportamentos para a paz e a inibição de comportamentos opostos, ou seja, para a violência.

A propósito do rigor da razão há a referir um problema que é enfrentado na Comunidade de Investigação Filosófica: a imperfeição das instituições que é uma questão já abordada por Matthew Lipman quando se refere à segunda maior fonte de violência, ou seja, a agressividade interna ou externa das instituições. A Comunidade reconhece que a experiência humana é apenas parcial (menção à insuficiência da experiência obtida pela Humanidade), e conseqüentemente o conhecimento é limitado. Por esse motivo, a Comunidade sente a necessidade tanto da especulação, como da análise. Os membros da Comunidade sabem igualmente que as eventuais soluções são muitas vezes inviáveis (Lipman, 2010, p. 123). E é precisamente essa limitação cognitiva e institucional que promove a possibilidade de fomentar a prática do diálogo deliberativo como modo de apresentar aos membros de uma Comunidade de Investigação Filosófica formas alternativas à violência e de pensar como inventar outras possibilidades. Este conhecimento permite que as crianças tomem consciência de que a paz também não passa pela adoção de comportamentos passivos. Em vez disso, é necessário que o espaço para o diálogo seja contínuo para que a paz seja efetivamente mantida (Lipman, 2010, p. 123).

Esta é a visão de educação para a paz que Matthew Lipman nos apresenta e é através desta e da sua falibilidade nas soluções que é possível continuar a manter o diálogo e a evitar e conter assim fanatismos e posições absolutistas, que na maioria das vezes lideram os processos que envolvem a violência.

Em toda a proposta de Matthew Lipman, a resolução de enfrentar os problemas baseando-nos na razão aparece em oposição à educação assente apenas na aquisição fragmentada de conhecimentos.

É importante, por isso, que hoje o pensamento e o raciocínio façam parte de todas as salas de aula. Desta forma, as crianças de hoje, que constituirão os adultos do futuro, continuarão a fazer uso da razão e transmiti-la-ão aos seus descendentes, que por efeito dominó a continuarão a propagar no mundo. Por isso, o início desta transformação terá inequivocamente que ter lugar em primeira instância nas salas de aula de cada escola e em particular em Comunidades de Investigação Filosófica. É importante que o primeiro passo seja tomado em contexto escolar, pois este constitui um espaço privilegiado onde as crianças em conjunto aprendem a ser autocríticas, a autocorrigirem-se e a não se sentirem ofendidas quando ficam perante o desacordo.

Será em Comunidade de Investigação Filosófica que os seus membros aprenderão que a redução da violência e o reforço da paz dependem da reconstrução da sociedade, da política, da economia praticada e da diminuição dos níveis de agressividade das instituições que têm frequentemente por princípio a injustiça.

Por isso o raciocínio aparecerá como veículo redutor da violência e conseqüente promotor da paz. Primeiramente na sala de aula e em seguida no seu exterior.

3.2. A argumentação filosófica em Comunidade de Investigação Filosófica, na resolução e prevenção da violência em contexto escolar

A presente dissertação careceria certamente de rigor caso não houvesse lugar para uma abordagem aos procedimentos implícitos e imprescindíveis para a dinâmica da Filosofia para Crianças. Por esse motivo e ainda neste capítulo, para além da importância do diálogo urge um aprofundamento relativamente à suma importância da qualidade do discurso e dos argumentos utilizados em Comunidade de Investigação Filosófica.

No âmbito da lógica informal, por tratar-se do estudo dos argumentos utilizados em contextos quotidianos e tal como sucede em contexto de Comunidade de Investigação Filosófica, exploraremos alguns tipos de argumentos, algumas regras para a sua elaboração a par com algumas falácias e erros de raciocínio comuns na construção dos argumentos.

Num período inicial, para os membros de uma Comunidade de Investigação Filosófica e sobretudo para o facilitador, este conhecimento é indispensável pois permitir-lhes-á maior eficácia sobretudo na análise e avaliação imparcial e razoável dos argumentos aquando do diálogo.

Neste capítulo e no que concerne ao desenvolvimento da capacidade argumentativa, assentaremos a nossa investigação na teoria da argumentação, com recurso a autores como Anthony Weston, Douglas Walton, Christopher Reed e Fabrizio Macagno

Pretendemos com a complementaridade deste estudo evidenciar a relevância da argumentação baseada em casos particulares, com destaque para a argumentação analógica e pelo exemplo, em paralelo com os argumentos dedutivos no processo investigativo filosófico em Comunidade de Investigação Filosófica, com objetivos claros de combate à violência no meio escolar.

À semelhança da obra de Anthony Weston *A Arte de Argumentar*, da obra de Douglas Walton *Lógica Informal* e da obra *Argumentation Schemes*, da autoria de Douglas Walton, Christopher Reed e Fabrizio Macagno, os exemplos a que recorreremos serão essencialmente práticos.

O objetivo da prática da Filosofia para Crianças passa por ampliar e desenvolver o Pensamento Multidimensional sendo urgente, como já vimos, dar início ao diálogo nas escolas. No âmbito da Filosofia para Crianças propomo-nos então, através do diálogo, caminharmos em direção a uma sociedade futura mais solidária, mais participativa e no fundo, mais feliz.

Mas como convencer a Comunidade de Investigação Filosófica a seguir pela investigação e em especial por uma investigação que objetive a redução da violência e o reforço da paz?

Como pudemos já concluir anteriormente, questões que sejam totalmente estranhas aos membros da Comunidade ou a ausência da convicção de que a investigação será produtiva são contraproducentes, logo, dificilmente seguiremos rumo a uma redução da violência em contexto escolar, se optarmos por este caminho. Por isso, não apenas o contexto no âmbito da investigação deverá ser de alguma forma familiar aos membros da Comunidade, como o próprio processo investigativo deverá constituir-se aliciante. A investigação que não se caracteriza especialmente por ser aliciante é a que dispensa o encantamento e a que à partida não prevê uma visão pelo menos mais clara do que no início e por isso dificilmente angariará seguidores.

Conquistar o interesse dos membros de uma Comunidade de Investigação Filosófica não é uma tarefa tão linear quanto se possa sugerir e por esse motivo Susan Gardner afirma: “coordenar uma Comunidade de Investigação Filosófica é uma arte” (Gardner, 1995, p. 107). É importante que tenhamos presente os problemas intrínsecos e prováveis numa prática de investigação cooperativa que

pode ser inexperiente. Daí o facto de ser também tão importante para a qualidade do diálogo o desenvolvimento da capacidade de argumentação.

É comum numa sala de aula tradicional algumas crianças recorrerem frequentemente à sua habilidade de argumentação. Estes alunos são por natureza muito curiosos, observadores e manifestam alguma dificuldade em sentirem-se satisfeitos com as respostas que lhes apresentamos.

Estas crianças na Comunidade de Investigação Filosófica são, de certo modo, as primeiras a incentivar a Comunidade a participar no diálogo e a desenvolverem o Pensamento Multidimensional através da capacidade de argumentação. Observar as intervenções dos seus pares num contexto dialógico razoável e que seja do interesse da Comunidade é um convite para que todos sintam progressivamente necessidade em participar.

Nos primeiros dois meses de sessões de Filosofia para Crianças com a Comunidade B, uma das crianças nunca interveio. No quotidiano, a E. revelava-se também bastante reservada, apenas socializando em contexto escolar, com um grupo restrito de colegas. Em sessão e em diversos momentos houve um investimento por parte da facilitadora para que a E. interviesse, porém, nunca correspondeu. Todavia, inesperadamente numa sessão posterior de Filosofia para Crianças, em que o conceito em diálogo era a brincadeira e se perguntava se este podia ter mais do que um significado, um dos membros da Comunidade recordou o dia em que a E. trouxe escondida na sua mochila uma boneca, tendo contrariado uma orientação da mãe.

A L. dirigiu-se diretamente para a E. e questionou-a:

- Naquele dia trouxeste a tua boneca para brincareis?

A E. não havia retirado a sua boneca da mochila durante todo o dia, tendo apenas sido revelada a sua existência pelo facto de a boneca ter começado a emitir uma música.

A E. quase em sussurro respondeu que a levou para a escola para brincar, mas também para lhe fazer companhia.

A facilitadora questionou se a E. considerava que os brinquedos podiam fazer-nos companhia como as pessoas. Respondeu com firmeza que os brinquedos podiam realmente fazer companhia, mas não “como as pessoas fazem”.

A partir desse momento, a E. passou a participar progressivamente nos diálogos fazendo intervenções muito interessantes e reveladoras de sentido crítico.

Creemos que a Comunidade, através da criança que a questionou sobre o tema que lhe dizia diretamente respeito, acabou por permitir e convidar ao desenvolvimento das suas capacidades de comunicação e pensamento.

No ensino tradicional prevalece uma tendência para que a transmissão do conhecimento aconteça através de factos, factos que raramente são contestados como bem sabemos. Por esse motivo é tão comum assistirmos a adultos que tentam sustentar as suas opiniões com base unicamente em afirmações e não em razões. Porém, esse foi o registo sobre o qual desenvolveram todo o seu percurso escolar e por isso é tão difícil que procurem adotar outro espontaneamente.

Uma vez que o que ambicionamos é uma sociedade mais presente, participativa e razoável é então necessário que às atuais crianças sejam facultadas as ferramentas necessárias para que inicialmente, de modo primário consigam distinguir meras afirmações de razões que sustentam uma conclusão.

Numa Comunidade de Investigação Filosófica o curso da investigação determina as conclusões a que se possam chegar e neste sentido: “a argumentação é uma forma de investigação” (Weston, 1996, p.14).

Através da investigação, os membros de uma Comunidade de Investigação Filosófica tornar-se-ão, assim, cada vez mais autónomos no que respeita ao seu

pensamento, construindo deste modo as suas próprias opiniões, sustentadas obviamente em boas razões. São as boas razões apresentadas num argumento que conduzem ao consenso. Por isso, aos membros de uma Comunidade de Investigação Filosófica interessa ter conhecimento de como poderão razoavelmente convencer através do diálogo. As boas razões apresentadas numa estrutura argumentativa organizada constituem as premissas que apoiam uma conclusão. É o conjunto destas proposições (premissas e conclusão) que constituem um argumento, que pode ser dedutivo ou indutivo. Na eventualidade de estarmos perante um argumento dedutivo, a verdade das premissas garante a verdade da conclusão. Ou seja, se aceitarmos as premissas como verdadeiras não podemos negar a sua conclusão. No caso do argumento indutivo, as premissas apoiam em maior ou menor grau a conclusão, ou seja, não garantem a sua verdade.

Relativamente à elaboração de um argumento, Anthony Weston salienta a objetividade das regras da argumentação, que não são tão aleatórias como à partida possam parecer (Weston, 1996, p. 9). Daí a importância para que desde cedo e em Comunidade os membros deem início ao diálogo e desenvolvam a capacidade de argumentar com base em boas razões. Um diálogo razoável e a apresentação de bons argumentos podem constituir-se decisivos nas conclusões que se tomem em Comunidade. Em concreto, se considerarmos sessões em que a violência e a paz são conceitos a explorar.

No presente capítulo focar-nos-emos substancialmente ao nível da argumentação curta, por ser parte integrante do discurso quotidiano utilizado pelos membros de uma Comunidade de Investigação Filosófica, que são, como sabemos, maioritariamente crianças.

No geral, um ensaio argumentativo combina e elabora tipos de argumentos curtos, e, neste âmbito, estamos convictos de que o facto de logo desde cedo os membros de uma Comunidade tomarem contacto com os aspetos que delineiam

um bom argumento, mesmo que curto, potencia a probabilidade de ao longo do seu crescimento evoluírem no que a este assunto diz respeito, preparando-os para que futuramente possam realmente chegar ao patamar de redigir bons ensaios argumentativos.

Segundo Douglas Walton é necessária não apenas uma abordagem criteriosa e cuidada de cada argumento para que possam ser racionalmente avaliados, mas também um esforço de colaboração entre os membros que estabelecem o diálogo. Segundo o autor, se cada interveniente aquando de um diálogo não se propuser a cumprir a persecução do seu próprio objetivo, atuando de igual modo relativamente aos objetivos dos restantes intervenientes, os argumentos apresentados estarão condenados ao insucesso (Walton, 1993, p. 4-5). A Comunidade B, por exemplo, caracteriza-se por evidenciar, tal como referido noutra capítulo, um evidente sentido de pertença que é bastante favorável ao desenvolvimento do diálogo.

De acordo com Anthony Weston, e entrando já no campo das regras gerais da argumentação, é fundamental que num argumento se compreenda e distinga, de entre as proposições, a conclusão das suas premissas. A conclusão deverá ser sustentada pelas razões que se apresentam, que neste caso constituem as premissas.

Segundo Douglas Walton, na teoria lógica, um argumento consiste num conjunto de proposições com as quais a própria teoria se deve ocupar. Por outro lado, na pragmática lógica, “um argumento é uma alegação que, de acordo com os procedimentos adequados do diálogo racional, deve ser pertinente à conclusão do argumentador, contribuindo para prová-la ou estabelecê-la” (Walton, 1993, p. 2).

É comum numa sessão de Filosofia para Crianças e no decorrer de um diálogo, os membros por vezes se perderem entre as premissas, considerando-as como conclusões. Porém, se os membros de uma Comunidade de

Investigação Filosófica revelarem já alguma experiência no procedimento e tiverem interiorizado que a conclusão consiste na afirmação para a qual estamos a oferecer razões julgamos que estes equívocos terão cada vez menos lugar. Por seu lado, as premissas constituem as afirmações que nos apresentam essas razões (Weston, 1996, p. 19).

Poderá ajudar aos membros da Comunidade saberem que um argumento é constituído apenas por uma conclusão embora o número de premissas seja variável, precisamente consoante o número de razões que se apresentem. No caso de um argumento complexo, pode, no entanto, inferir-se uma conclusão intermédia a partir de premissas iniciais. Esta conclusão funciona sequencialmente como premissa da conclusão final.

Neste momento, a Comunidade B reconhece o valor de um argumento e que este deve agrupar não apenas ideias soltas, mas razões que as suportem, sob o risco de não conseguirem fazer valer as suas opiniões junto dos restantes membros da Comunidade.

Recentemente, a Comunidade B foi convidada a participar num projeto sobre interculturalidade. Após proposta da Comunidade B, uma obra de literatura infantil serviu de estímulo para uma sessão de Filosofia para Crianças marcando o início do desenvolvimento do projeto.

Na história encontrava-se de modo implícito uma analogia entre várias cores e as raças e nacionalidades das pessoas. A propósito de uma personagem, que se caracterizava por não ser simpática nem tolerante à diferença, a M. apresentou o seguinte raciocínio:

- Na Cidade Cinzenta o amor tornou todos mais amigos. O Sr. C. vive lá e se ainda é antipático é porque não sentiu amor pelos outros.

Podemos apresentar o argumento da M. de modo mais simplificado.

Na Cidade Cinzenta o amor tornou todos mais amigos.

O Sr. C vive na Cidade Cinzenta.

O Sr. C é antipático.

Logo, ele não sentiu o amor pelos outros.

Na base deste argumento encontra-se um *modus tollens*:

Quem sente amor é simpático.

C não é simpático.

Logo, C não sente amor.

No âmbito das regras argumentativas é também muito relevante que a apresentação do argumento aconteça de modo acessível para quem escuta. Ou tal como defende Anthony Weston, que o encadeamento das ideias aconteça do modo mais natural possível, conforme melhor se revele o raciocínio de quem apresenta o argumento (Weston, 1996, p. 21).

É habitual numa sessão de Filosofia para Crianças um facilitador adulto conseguir compreender perfeitamente o raciocínio dos membros da Comunidade, e em oposição, se estes não apresentarem as suas ideias de modo encadeado, é possível provocarem, em consequência, alguma confusão nos restantes. Este obstáculo é de certo modo dissipado quando os membros requerem maiores explicações. Na realidade, aquando do processo dialógico com a Comunidade B, algumas das frases mais escutadas são:

- Não percebi, podes explicar-me melhor?

Ou quando não conseguem distinguir imediatamente uma razão de um exemplo:

- Estás a dar-nos um exemplo?

Na obra *Argumentation Schemes*, da autoria de Douglas Walton, Christopher Reed e Fabrizio Macagno, é possível também contactar com uma análise sistemática de muitos esquemas de argumentação comuns que poderão esclarecer o leitor relativamente aos diferentes tipos de argumentação. No caso de um argumento com base em exemplos, os autores apresentam um esquema

argumentativo muito semelhante ao próximo seguido de possíveis questões de ordem crítica:

O indivíduo *a* possui a propriedade *F* e em simultâneo a propriedade *G*.

Portanto, habitualmente, se *x* possui a propriedade *F*, também possui a propriedade *G*. (Walton et al., 2008, p. 314).

Dúvidas como se a proposição reivindicada na premissa é de facto verdadeira ou se o exemplo citado apoia ou suporta a generalização são alguns tipos de questões que poderão sustentar ou não sustentar este argumento com base em exemplos (Walton et al., 2008, p. 314).

Outra regra evidenciada por Anthony Weston é a importância de partirmos de premissas fidedignas. Não parece ser tarefa fácil convencer alguém com o nosso argumento se as premissas pecarem por falta de credibilidade. Por outras palavras é muito difícil conseguirmos sustentar convenientemente uma conclusão com base em premissas fracas (Weston, 1996, p. 23).

Uma das formas de contornarmos premissas menos credíveis passa pela apresentação de exemplos, ou no caso de ser ouvinte, de solicitar exemplos a quem apresenta o argumento. Se ainda assim não for possível admitir este argumento como um argumento sustentável, a solução poderá consistir na construção de um novo argumento com base noutras afirmações.

O recurso a uma linguagem mais objetiva é também desejável e apontado como uma das regras de bem argumentar, por Anthony Weston. Numa Comunidade de Investigação Filosófica devemos atentar que o vocabulário utilizado pelos membros é simples, o que não nos parece constituir obstáculo quer para o desencadeamento e posterior desenvolvimento do livre diálogo, quer para a elaboração de um bom argumento.

O recurso à linguagem tendenciosa representa igualmente um obstáculo dentro da argumentação, pelo que outra das regras defendidas por Anthony Weston é que se a evite (Weston, 1996, p. 24-25). Mas à semelhança da regra

anterior, os membros de uma Comunidade de Investigação Filosófica, por se tratarem de crianças, não sofrem especialmente pelo seu uso. O recurso a uma linguagem tendenciosa requer um apelo manipulador às emoções do outro de modo a corromper as suas posições. Por norma, na Comunidade B, quando o recurso a uma linguagem tendenciosa tem lugar, os outros membros tomam imediatamente uma posição crítica e em oposição a esse tipo de linguagem. As crianças parecem, portanto, identificar razoavelmente quando os seus pares recorrem a uma linguagem tendenciosa ou a uma postura tendenciosa.

Um fator importante no que se refere à atuação do facilitador é a necessidade de este empregar um conjunto específico de termos por cada ideia exposta. Ladear o argumento com palavras ou expressões que não são objetivas conduz à confusão. O mesmo pode suceder se forem atribuídos termos com mais de um sentido. Não podemos escamotear o facto de que uma Comunidade de Investigação Filosófica é constituída sobretudo por crianças, pelo que atribuir mais de um significado em afirmações pertencentes ao mesmo argumento poderá não conduzir à melhor compreensão do próprio argumento. Por esse motivo, a atribuição quer de um conjunto específico de termos por cada ideia exposta, quer de nos limitarmos a um sentido por cada termo constituem duas das regras de ouro sugeridas por Anthony Weston (Weston, 1996, p. 26 e 30).

Existe uma tendência velada no discurso social e também aquando do diálogo numa Comunidade de Investigação Filosófica para as generalizações não devidamente sustentadas. Sumamente, todos defendemos que as generalizações apressadas ou feitas de modo apressado, sobretudo se estivermos diante de amostras pequenas, podem ser perigosas e constituem uma falácia, para além de reforçarem e por vezes até criarem estereótipos de determinado grupo. No entanto, no nosso quotidiano a argumentação assente numa generalização sem base de sustentação é recurso utilizado sistematicamente nas mais diversas esferas sociais, políticas e económicas. Por

isso é essencial que os membros de uma Comunidade de Investigação Filosófica compreendam a necessidade de fazer acompanhar um argumento generalizador com base num número significativo de exemplos. Anthony Weston defende precisamente que os argumentos elaborados com base em exemplos podem apoiar uma generalização (Weston, 1996, p. 31). Contudo, há que não descurar as regras básicas de um argumento. Certamente todos concordamos que apresentações de exemplos irrefutáveis sustentam melhor o argumento do que exemplos menos precisos ou insuscetíveis de confirmação.

Com exceção dos argumentos por analogia, a apresentação de vários exemplos ao invés de apenas um é certamente um ponto favorável à argumentação.

Um dos procedimentos a que os membros da Comunidade B recorrem com bastante frequência é a apresentação de contraexemplos. É um mecanismo interiorizado e interno e embora não o reconheçam exatamente como um contraexemplo, consideramos que o desenvolvimento do diálogo beneficiou bastante com o seu desenvolvimento. Para as crianças, a oferta de contraexemplos é encarada como a apresentação de mais exemplos. O recurso aos contraexemplos desenvolve algumas aptidões importantes. Não apenas por requererem a imaginação, mas de igual modo, por conduzirem a criança para o hábito de pensar com base em suposições, o que é uma capacidade bastante importante na resolução de problemas.

Um argumento não dedutivo muito utilizado também no quotidiano é o argumento por analogia que contrasta com a argumentação com base em vários exemplos. O argumento por analogia recorre a um exemplo apenas como forma de comprovar que quando existe uma relação de semelhança entre duas coisas é muito provável que exista em outros aspetos. Ou seja, são argumentos que na sua base encerram comparações. A título de exemplo apresentamos o

argumento formulado em sessão com a Comunidade B por um dos membros, a propósito do conceito obrigação:

- Se o J. cumpriu as suas obrigações e foi recompensado, então o melhor é cumprirmos com o que as nossas mães obrigam.

Contudo, a argumentação por analogia exige que se cumpram algumas regras ou ficaremos perante a falácia da falsa analogia. Por exemplo, a argumentação por analogia exige exemplos semelhantes em aspetos que sejam relevantes e onde não hajam diferenças substanciais. (Weston, 1996, p. 46).

Mais uma vez nos referimos a obra *Argumentation Schemes* onde os autores Douglas Walton, Christopher Reed e Fabrizio Macagno apresentam um esquema argumentativo muito semelhante ao próximo seguido de possíveis questões de ordem crítica:

Habitualmente, *C1* é semelhante a *C2*.

A é verdadeiro em *C1*.

Logo, *A* é verdadeiro em *C2*. (Walton, et al., 2008, p. 315).

Dúvidas como se existem diferenças significativas entre *C1* e *C2* que comprometem a relação de semelhança entre ambos, ou se de facto *A* é verdadeiro ou falso em *C1* poderão sustentar ou não este argumento por analogia (Walton, et al., 2008, p. 315).

Quando não dominamos determinado assunto sobre o qual temos de opinar recorreremos à construção de argumentos de autoridade. Embora acarretem riscos, os argumentos de autoridade permitem-nos sustentar o nosso argumento com base na posição tomada por especialistas sobre o assunto em discussão. O próprio testemunho deixado por outro constitui uma das fontes tradicionais do conhecimento, a par com a perceção, a memória e a razão. É evidente que argumentarmos com base na opinião alheia, ainda que dotada de maior conhecimento no que ao tema diz respeito, pode deixar-nos de certo

modo desamparados e conduzir a falhas no propósito de construir um bom argumento.

Anthony Weston aponta alguns aspetos necessários para que a argumentação de autoridade não seja tão arriscada (Weston, 1996, p. 51). Por exemplo, as fontes deverão ser qualificadas para proferirem as afirmações em que baseamos os nossos argumentos. Segundo Anthony Weston, apenas devemos considerar as fontes como qualificadas quando estas têm a informação e as bases apropriadas (Weston, 1996, p. 51).

De acordo com esta descrição de Weston, a opinião de um professor sobre uma fratura no pé de um aluno em consequência de um acidente, certamente oferecerá menos credibilidade do que o diagnóstico especializado efetuado por um médico que o assista no hospital. Mesmo tendo assistido a todo o acidente, o professor, na qualidade de observador, poderá apenas contribuir através do relato do acidente, para a elaboração por parte do médico, de um diagnóstico mais preciso e consequentemente de um tratamento mais assertivo. Porém, o médico representará sempre alguém substancialmente mais qualificado no que à saúde humana respeita. No capítulo 7 da obra de Douglas Walton *Lógica Informal*, o autor refere-se exatamente à possibilidade de apelarmos racionalmente à autoridade (Walton, 1993, p. 245).

Para além da qualificação das fontes é necessário que as mesmas sejam imparciais, o que obviamente implica que nada tenham a ganhar e nada tenham a perder (Weston, 1996, p. 53).

Em Walton, Reed e Macagno (2008), e relativamente à argumentação de autoridade, os autores apresentam um esquema argumentativo idêntico ao próximo seguido de possíveis questões de ordem crítica:

A fonte *E* é especialista no domínio *S*, contendo a proposição *A*.

A fonte *E* afirma que a proposição *A* é verdadeira.

Logo, *A* é verdadeira (Walton et al., 2008, p. 310).

Dúvidas como se a fonte *E* é credível como especialista no domínio em questão ou se a fonte *E* é especialista relativamente a este tema em particular constituem alguns tipos de questões que poderão sustentar ou não sustentar este argumento de autoridade como convincente (Walton et al., 2008, p. 310).

Para além das formas de argumentação analisadas, também o ataque pessoal merece especial atenção no contexto de uma Comunidade de Investigação Filosófica.

Anthony Weston, por exemplo, realça o facto de que os ataques pessoais a uma autoridade e não às suas qualificações são ilegítimos e constituem a falácia *ad hominem*. Os ataques pessoais, tal como afirma Anthony Weston, acabam por ter um efeito *boomerang*, desqualificando quem ataca e não o inverso (Weston, 1996, p. 57).

Também Douglas Walton explora a falácia *ad hominem* em "Introduction to Philosophy and Argumentum ad Hominem", onde analisa o artigo de 1952, de Henry Johnstone, "Philosophy and Argumentum ad Hominem". Neste trabalho, o autor ressalva a sua importância para o que veio a representar o primeiro avanço no reconhecimento de que a análise de falácias é um problema normativo que requer o estabelecimento de diretrizes efetivas para a avaliação de argumentos em que a falácia informal é uma questão a analisar (cf. Walton, 1993).

O recurso ao argumento contra a pessoa e as manobras de argumentação com objetivos claros de desvio de foco do conteúdo é, como bem sabemos, um dos recursos mais utilizados nas questões que envolvem violência. Deste modo, consideramos que a análise de Douglas Walton constitui um contributo de enorme valor para a essência desta dissertação e deste capítulo em particular.

Douglas Walton assume que a posição evidenciada por Henry Johnstone apontava, já na altura, no sentido do que mais tarde se veio a desenvolver como lógica informal, teoria da argumentação e o pensamento crítico.

Relativamente à falácia *ad hominem*, seria realmente muito difícil não concordarmos quer com Anthony Weston, quer com Douglas Walton, que o recurso ao ataque pessoal constitui uma forma fraquíssima de argumentar e que diante de um exemplo desta natureza o mesmo não poderá ser considerado um bom argumento.

O ataque pessoal pode envolver várias manifestações físicas, como a alteração. Para Douglas Walton a alteração não é “amiga da lógica” representando mesmo, o nível mais baixo da argumentação. (Walton, 1993, p. 5). Em Comunidade de Investigação Filosófica na perspetiva de uma educação para a paz, a falácia *ad hominem* não deverá ter sequer lugar. Na eventualidade de ocorrer, caberá ao facilitador não apenas desencorajar, mas acima de tudo, não permitir.

Num contexto infantil o ataque pessoal é muitas vezes uma arma. É naturalmente uma arma argumentativa. Por esse motivo, é papel quer do professor em contexto de sala de aula, quer do facilitador em Comunidade de Investigação Filosófica promover a reflexão sobre o valor de um ataque pessoal num diálogo.

Com a Comunidade B, ainda se verificam, principalmente em contexto de recreio, a troca de algumas palavras bastante desagradáveis. É exemplo o argumento utilizado por um dos membros da Comunidade B no campo de futebol da escola.

- Sou melhor guarda-redes porque tenho melhores notas que o Y. O Y. Não percebe as regras do jogo. Só sabe chutar a bola!

Valeu a intervenção de uma profissional da educação para que os ataques pessoais utilizados por ambos, que podem ser considerados um “conversation stopper”, não tivessem evoluído para um confronto físico. O Y. atacou o N. relativamente à sua capacidade técnica de jogar futebol e o N. atacou o Y. tentando apresentar-se como mais inteligente. O resultado não foi positivo e

resultou posteriormente numa sessão de Filosofia para Crianças onde a Comunidade concluiu que ofender o outro não facilita em caso de discordância.

A K. terminou em sessão dizendo:

- Cá para mim perderam os dois. A Dona E. já não os deixou jogar mais aos dois! Por isso perderam os dois. Eu concordo com a Dona E..

Este exemplo permitiu através da própria experiência que as crianças colocassem em questão o propósito e o resultado obtido, depois de optarem pelo ataque pessoal. Permitiu-lhes equacionarem se efetivamente o caminho pelo qual optaram lhes trouxe algum benefício, assim como para a equipa de futebol a que pertenciam.

Contrastando com todos os argumentos acima analisados chega a vez da abordagem aos argumentos dedutivos válidos que se caracterizam por serem argumentos em que, pela sua forma lógica, não se pode dar o caso de as premissas serem verdadeiras e a conclusão ser falsa. A verdade das premissas garante, portanto, a verdade da conclusão. Um método informal de verificar a validade de um argumento dedutivo consiste em imaginar se há alguma situação possível em que as premissas são verdadeiras e a conclusão é falsa. No caso de haver significa que o argumento é inválido.

Segundo as palavras de Anthony Weston, para que se discorde da conclusão de um argumento dedutivo é impreterível que se discorde igualmente de pelo menos de uma das premissas. Ou seja, um argumento dedutivo bem elaborado oferece certeza, ao contrário dos outros tipos de argumentação que podem suscitar algumas incertezas. (Weston, 1996, p. 69).

Também Douglas Walton aborda o padrão rigoroso que caracteriza a validade dedutiva e, por outro lado, realça num argumento indutivamente forte que se as premissas são verdadeiras, há uma forte probabilidade da conclusão também o ser (Walton, 1993 p. 279).

Relativamente à categoria da argumentação indutiva destacamos a argumentação sobre causas e a argumentação baseada em generalizações.

Neste seguimento apresentamos a argumentação sobre causas focada por Anthony Weston na obra *A Arte de Argumentar*, que segundo o autor ocorre sempre que tentamos explicar algo com base na sua causa (Weston, 1996, p. 58). Este tipo de argumentação é muitas vezes o recurso utilizado na investigação científica e estabelece uma correspondência entre causa e efeito. Por sua vez, esta pode remeter-nos à argumentação de autoridade, pois concluímos que os cientistas são autoridade no que à temática científica diz respeito.

Segundo Anthony Weston perante a possibilidade de nos depararmos com estudos científicos tantas vezes especulativos é necessário colocarmos algumas questões primeiras. Duas das questões que primeiramente devemos ver esclarecidas consiste em sabermos se o argumento apresentado explica de que forma a causa leva ao efeito e se a conclusão sugere a causa mais provável.

Na teoria da argumentação, os erros típicos de construção de um argumento são denominados de falácias. Para quem elabora um argumento é recomendável que as reconheça, quer de modo a evitá-las quer para que mais facilmente possa construir, de facto, um bom argumento. Identificar falácias é também indispensável no que respeita à avaliação dos argumentos apresentados por outros.

Dentro da argumentação indutiva poderão surgir os seguintes tipos de falácias: a generalização precipitada, quando partimos de uma amostra demasiado pequena, a generalização tendenciosa, em que a amostra, independentemente do seu tamanho, não é representativa da população em questão, a falsa causa e a falsa analogia.

De acordo com Anthony Weston para que mais facilmente se compreendam as falácias é necessário que se conheçam e se consigam identificar as regras violadas na construção de um argumento (Weston, 1996, p.

106). Para o autor existem duas enormes falácias que passam por concluirmos com base em dados insuficientes. Uma delas é a que Anthony Weston denomina de “generalização a partir de informação incompleta” (Weston, 1996, p. 107).

Este tipo de falácia é por vezes verificável, na convivência multirracial dentro do mesmo meio. Por exemplo, é possível escutar de alguns adultos do bairro onde se insere a Comunidade B, que A não gosta de B por pertencer a determinada raça ou etnia. Episódios desagradáveis e muitas vezes isolados entre pessoas de raças ou etnia diferentes estão normalmente na base deste tipo de posicionamento. Ou seja, partem do princípio que se uma pessoa de determinada raça ou etnia procedeu incorretamente, logo, todas as pessoas pertencentes a esse grupo procederão do mesmo modo. Neste género de generalização enfrentamos uma ilusória redução das qualidades que cada indivíduo poderá verdadeiramente ter e revelar, apenas por pertencer a um determinado grupo.

A segunda maior falácia apresentada por Anthony Weston, relacionada também com a argumentação sobre causas, consiste no ato de não considerarmos alternativas após verificarmos relações de causa e efeito.

A desconsideração de alternativas está muitas vezes implícita na tomada de decisões ou questões de ordem ética. Por exemplo, em contexto de educação o professor toma diariamente muitas decisões que envolvem questões éticas.

Suponhamos um cenário onde dois alunos necessitam de acompanhamento e investimento pedagógico individualizado por parte do professor. Um dos alunos tem um desempenho escolar acima da média, enquanto que o segundo apresenta um ritmo de aprendizagem e desempenho escolar mais lento. O professor deverá optar por redobrar a atenção sobre o primeiro aluno, de modo a que não se alheie por falta de estímulo ou deverá dedicar-se mais ao segundo aluno para que se iguale ao nível do desempenho do primeiro?

Se o professor optar por apenas um dos caminhos estará a negligenciar outras alternativas. Ou seja, estaremos também perante uma falácia do falso dilema uma vez que são negligenciadas outras possibilidades. Uma das opções poderia passar, por exemplo, por colocar ambos a trabalhar em conjunto e acompanhar os desempenhos em simultâneo. Deste modo, nenhum beneficiaria de maior acompanhamento por parte do professor em detrimento do outro.

Dentro da argumentação sobre causas, destacamos ainda as falácias *post hoc*, que consistem na confusão de uma sucessão de dois acontecimentos no tempo com uma relação causal, e da confusão entre causa e correlação. A falácia *post hoc* verifica-se sempre que devido ao facto de um acontecimento se seguir a outro concluir-se que o primeiro acontecimento é a causa para que o segundo ocorra. Nestas situações é comum que quando o segundo acontecimento é desagradável se tenda a evitar ou recusar o primeiro.

De acordo com Anthony Weston, a maioria dos acontecimentos têm diversas causas possíveis pelo que não é suficiente focarmo-nos apenas numa possível causa. É sobretudo necessário evidenciar qual é a causa mais provável. Para além deste aspeto, o autor alerta ainda para atentarmos na tendência em relacionar factos que, na verdade, constituem apenas coincidências (Weston, 1996, p. 61 e 63).

Regressando à utilização de linguagem tendenciosa, o apelo à emoção do outro é algumas vezes o recurso utilizado pelas crianças, de modo a verem realizados os seus objetivos. Segundo Douglas Walton, algumas falácias apoiam-se exatamente nesses apelos. São exemplo, a compaixão, o medo ou o entusiasmo que têm o propósito inequívoco de disfarçar a ausência de provas concretas e efetivas a favor do argumento (Walton, 1993, p. 27).

Em duas sessões consecutivas, um dos membros mais participativos da Comunidade B, não vendo o seu argumento bem aceite pela Comunidade, verbalizou frases como:

- Nunca concordam comigo! - o que não correspondia à verdade.

- Professora, posso sair do Espaço da Filosofia, hoje?

Na última intervenção optou intencionalmente por deixar de se dirigir à facilitadora pelo nome próprio como é hábito em contexto de Comunidade de Investigação Filosófica, manifestando uma vontade de afastamento. Na primeira intervenção, a Comunidade acedeu ao apelo dando continuidade ao raciocínio da I., porém, na segunda, um outro membro pediu a palavra referindo que naquele espaço pensávamos todos em conjunto e que as opiniões e ideias de cada um não se encontravam em concurso com as dos restantes membros.

- Nós não estamos num concurso! - disse.

Concluindo, no presente capítulo procurámos demonstrar o papel absolutamente indispensável da argumentação ao nível social, e mais concretamente para o desenvolvimento do Pensamento Multidimensional em Comunidade de Investigação Filosófica.

A boa argumentação não conta nunca com o recurso à violência, o que por si só é motivo mais que suficiente para ser desenvolvido em contexto de diálogo filosófico e, portanto, em Comunidade de Investigação Filosófica. Os membros de uma Comunidade de Investigação Filosófica cedo interiorizam este aspeto, assim como tomam consciência de que em contexto de Comunidade se encontram todos em igualdade de circunstâncias para fazerem uso das suas razões acautelando, obviamente, as regras inerentes à formulação de um bom argumento.

Capítulo 4: O Papel Ético da Empatia em Comunidade de Investigação Filosófica

4.1. Constrangimentos da empatia no plano social

A escalada de violência em contexto escolar parece manter com frequência uma relação estreita com o ambiente social onde se insere.

Tendencialmente os episódios violentos envolvem uma rutura na comunicação entre os lados. Ou seja, surge uma quebra na ligação comunicacional ou o reconhecimento de que esta nunca existiu. Por este motivo, e se objetivamente existir vontade social para diminuir os níveis de violência em contexto escolar, há que promover o desenvolvimento do Pensamento Multidimensional junto das crianças, sobretudo com enfoque nos aspetos que envolvem as relações entre pares. No que respeita ao Pensamento Multidimensional realça-se a relevância do desenvolvimento do pensamento cuidador (*caring thinking*), que de modo genérico podemos associar à empatia.

O estabelecimento dos laços empáticos entre os seres humanos permite, por exemplo, a disrupção de diferenças e a quebra de muralhas de intolerância. Permite que o “eu” se ligue a um outro tornando-se num “nós”.

O senso comum diz-nos que a empatia consiste na capacidade do Ser Humano se colocar no lugar do outro e a resposta afetiva que advém desse processo. Porém, a empatia envolve muitos aspetos que passam despercebidos na nossa vida quotidiana, mas que têm sido alvo de estudo por vários autores.

Em Comunidade de Investigação Filosófica reúnem-se várias condições ideais para o desenvolvimento da empatia. Primeiramente, o ambiente de abertura para que todos intervenham. Seja pela posição em círculo e proximidade relacional em que se colocam os membros da Comunidade, seja

pelo espoletar do diálogo e posterior desenvolvimento das aptidões e competências necessárias para a promoção, não apenas do diálogo, mas da construção de bons argumentos. Todos estes aspetos propiciam uma comunicação mais aberta e sincera dentro da Comunidade.

Muitas vezes a força motora da violência é apenas o resultado de uma desconexão entre as pessoas. Podemos, por exemplo, estar diante de mal-entendidos e divergências que acabam por conduzir à incapacidade de aceitar a diferença no outro, à intolerância, ou à discriminação.

Já vimos que os tipos de aptidões e competências adquiridas numa Comunidade de Investigação Filosófica diferem bastante das adquiridas numa sala de aula tradicional, pois em Comunidade as crianças passam por uma transformação ética e moral. Atendendo à relevância que a problemática da violência em contexto escolar tem para esta dissertação há necessidade de explorar os procedimentos que propiciam o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e, sobretudo, no que toca ao papel ético da empatia, do pensamento cuidador.

Desta forma, com o objetivo de proceder à análise e exploração do papel da empatia no desenvolvimento moral individual e em Comunidade de Investigação Filosófica procurámos complementar o estudo do trabalho do psicólogo Martin Hoffman na obra *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*, com o do filósofo Michael Slote na obra *The Ethics of Care and Empathy*.

De acordo com Martin Hoffman, a empatia é a cola que permite a vida em sociedade (Hoffman, 2000, p. 3). Contudo, os processos empáticos têm implícitas limitações e encontram obstáculos muitas vezes no âmbito do plano moral, ou viveríamos num mundo muito possivelmente perfeito.

Do ponto de vista da evolução moral do Ser Humano devemos concordar que muito temos avançado. O conceito de empatia tem mesmo uma história que

atravessa a ética, a estética e a hermenêutica sendo que durante muito tempo foi inclusivamente negligenciada (cf. Silva, 2012).

Em tempos muito distantes, e tal como afirma Samuel Radbill, em *Children in a world of violence: A history of child abuse* (Radbill, 1987, p. 3-20), o simples direito à vida das crianças era muitas vezes negado. A sobrevivência era uma questão de sorte para grande parte destas.

O sentimento cuidador para com os mais vulneráveis, no caso as crianças, era esmagadoramente menos abrangente que atualmente. Possivelmente, podemos relacionar a maior estabilidade dos cuidados sociais com o desenvolvimento da própria empatia. Hoje em dia é inaceitável uma criança viver na rua ou sem direito aos cuidados básicos de saúde, higiene, alimentação ou educação. Sem que tivesse havido uma evolução na forma como nos relacionamos uns com os outros, a própria *Declaração dos Direitos da Criança*, proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, não teria certamente tido lugar.

Na obra *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*, da autoria de Martin Hoffman, o psicólogo apresenta o desenvolvimento do “sofrimento empático” em cinco fases distintas que carecem de exploração na presente dissertação, dada a sua relevância para o desenvolvimento da criança como ser com capacidade empática.

A primeira fase apontada por Hoffman consiste no choro do recém-nascido. O que Hoffman denomina de “choro reativo do recém-nascido”, que podemos associar ao choro do bebé que ouve outro chorar, não parece surgir simplesmente pelo susto provocado pelo som do choro de outro bebé, nem fruto de uma simples imitação. Muito provavelmente consistirá na resposta inata possível a outro ser da mesma espécie que se encontra em desconforto, que sobreviveu à seleção natural e é capaz de se adaptar ao meio (Hoffman, 2000, p. 64-65).

Como segunda fase do desenvolvimento do “sofrimento empático”, Martin Hoffman aponta o mal-estar empático egocêntrico, verificável quando uma criança responde ao mal-estar de outra como se fosse o seu próprio mal-estar, por ainda subsistir a esta altura alguma confusão sobre o que representa o “eu” e o “outro”.

Na terceira fase de desenvolvimento, o mal-estar empático quase-egocêntrico, existe já uma distinção entre o que “eu” e o “outro” representam, porém, confundem ainda o estado emocional do outro com o seu, o que os leva a confortá-lo do modo que lhes é possível.

A quarta fase do desenvolvimento da empatia centra-se no mal-estar empático verídico em que as crianças já compreendem os estados emocionais do outro como independentes dos seus conseguindo assim aproximar-se do sentimento do outro por simpatia ou compaixão.

A última fase do desenvolvimento da empatia, segundo Hoffman refere-se ao estabelecimento do processo empático para com outros que não se encontram numa situação imediata de sofrimento. Por exemplo, o sofrimento provocado por dificuldades económicas, carências afetivas, doenças crónicas ou degenerativas.

De acordo com Martin Hoffman, todas as fases aglutinam os benefícios obtidos na fase anterior, pelo que numa fase avançada o observador detém bastante informação relativamente à situação de quem sofre. As informações podem provir de fontes não verbais ou verbais sendo que as primeiras são processadas de modo automático e essencialmente involuntário pela empatia através dos processos cognitivos básicos do condicionamento direto, associação direta e mimetismo. As segundas são processadas de modo voluntário pela empatia através de processos como a associação mediada e a tomada de papéis (Hoffman, 2000, p. 6). A tomada de papéis consiste na capacidade de se colocar no lugar do outro através da imaginação.

Os modos de empatia não verbal como o condicionamento direto e associação direta da angústia de quem sofre, com o passado do observador constituem respostas obviamente emocionais e por se constituírem involuntárias manter-se-ão ao longo da vida, sendo da mais absoluta relevância sobretudo nas relações de presença física, como é o caso de uma sessão de Filosofia para Crianças. Relativamente à teoria do desenvolvimento da empatia apresentada por Martin Hoffman, a primeira fase engloba também o já referido mimetismo. O mimetismo, segundo o autor, representa uma capacidade primária, pois é visível desde o início da vida. Por seu lado, o mimetismo como modo empático suporta diversas vezes estados empáticos mais avançados. Em Comunidade de Investigação Filosófica, até pela posição circular em que os membros se colocam no espaço é possível conhecer o modo como o outro se sente apenas visualizando o seu comportamento e manifestações físicas. Esta possibilidade permite, por isso, o desenvolvimento dos estados mais avançados da empatia.

De acordo com a teoria do desenvolvimento da empatia de Martin Hoffman, informações oferecidas por fontes verbais relativamente ao contexto em que se encontra quem sofre, ao contrário das anteriormente registadas, que se caracterizavam por ser processadas de modo automático e essencialmente involuntário, requerem um processo cognitivo e verbal. A associação mediada diz respeito aos indícios de angústia manifestados por quem sofre com implicações de identificação por parte do observador com o seu próprio passado. A tomada de papéis, como já referimos, consiste na apropriação por parte do observador do papel emotivo de quem sofre. Por outras palavras, o observador coloca-se no lugar do outro (Hoffman, 2000, p. 5).

Na obra em análise de Martin Hoffman é ainda colocada a pertinente questão: "Is Empathy Enough?", no âmbito da qual o autor aponta e desconstrói fragilidades e limitações da empatia.

Segundo o psicólogo existem duas grandes limitações que poderão ocorrer no processo empático provocadas sobretudo pela intensidade dos sinais de angústia evidenciados por quem sofre, assim como pelo valor da relação existente entre quem sofre e quem observa (Hoffman, 2000, p. 197). No entanto, é importante frisar, que, para Martin Hoffman, a empatia, apesar das suas limitações, tem implicações muito positivas e efetivas no plano social e para a educação da moral.

Parece-nos óbvio que quanto mais intensos se evidenciam os sinais de sofrimento por parte do outro, maior reação obtemos por parte de quem observa, sendo que as respostas afetivas a esse sofrimento revelam provavelmente uma ou mais emoções, que segundo Matthew Lipman ocorrem precisamente por ficarmos perante decisões ou opções a serem tomadas (Lipman, 1995a, p 12). Do mesmo modo, entre uma vítima de um acidente e um observador será desenvolvido maior ou menor grau de empatia no observador, consoante exista alguma ligação ou algum tipo de relação afetiva entre ambos.

No que respeita à primeira limitação, Martin Hoffman salienta a possibilidade de o observador poder criar um sentimento de sofrimento pessoal excessivo se for sujeito a um contacto exagerado com o sofrimento demasiado intenso por parte de quem sofre. Podemos facilmente associar este exemplo ao sentimento empático criado entre uma mãe e o filho que se encontra muito doente. Ou seja, o tipo de relação afetiva entre ambos pode ser determinante quando se trata da primeira limitação da empatia.

Contudo, a primeira limitação não se circunscreve a relações humanas próximas podendo verificar-se, por exemplo, aos prestadores de cuidados de saúde. De acordo com Martin Hoffman, a intensidade do sofrimento pessoal de quem observa pode mesmo ultrapassar a de quem sofre chegando ao que se pode traduzir de "fadiga da compaixão". Este estado emocional poderá mesmo comprometer a atuação do profissional de saúde sendo que muitas das vezes a

solução passa por uma espécie de “desligar as emoções”, de modo a que possam perpetuar os cuidados e procedimentos de saúde com rigor (Hoffman, 2000, p. 199-200).

Torna-se também relevante sublinhar a eventual condição de conforto ou desconforto vivenciada pelo observador para que o processo empático tenha início. Ou seja, o processo empático certamente fluirá melhor se o observador não se encontrar a vivenciar também um contexto pessoal de desconforto, dor ou tristeza. Segundo Martin Hoffman, esta condição, se experienciada pelo observador, pode consistir num obstáculo de relevo que encerra um efeito redutor no desencadeamento da empatia (Hoffman, 2000, p. 198). No nosso ponto de vista, pode não apenas reduzir o processo empático, como pode mesmo impedir que este se desenvolva.

Relativamente à segunda limitação da empatia o autor evidencia a vulnerabilidade da empatia ao fator da relação humana entre quem sofre e quem observa, bem como o fator situacional das pessoas no espaço e no tempo. Neste contexto, realça-se o enviesamento da familiaridade e o enviesamento do aqui-e-agora.

A familiaridade existente entre seres humanos consiste nas semelhanças que vigoram entre os membros de um grupo sendo que nestes contextos as relações empáticas parecem ser mais presentes. Por outras palavras há efetivamente uma enorme tendência para um maior desencadeamento da empatia entre pessoas que comungam de algum tipo de relação. Seja familiar, religiosa, racial, ideológica ou política. A própria História comprova esta teoria, por exemplo, no início dos tempos quando os grupos lutavam pela sua sobrevivência e subsistência alimentar. Do mesmo modo, na época atual, é comum um amigo revelar-se mais empático perante o sofrimento de outro amigo do que perante o mesmo nível de sofrimento vivido por um total estranho. Martin Hoffman a este respeito refere-se ao enviesamento da familiaridade.

Ainda no que respeita à segunda limitação da empatia apontada por Hoffman, o autor foca o fator da presença no espaço e no tempo por parte de quem sofre e de quem observa. De acordo com o psicólogo, os processos involuntários da empatia (condicionamento, associação e mimetismo) requerem pistas situacionais das pessoas no espaço e tempo. Mais uma vez, o aspeto histórico da evolução humana demonstra o favorecimento de relações empáticas no seio dos grupos (Hoffman, 2000, p. 209). Martin Hoffman refere ainda que alguns teóricos da evolução humana convergem na opinião de que os seres humanos evoluem em pequenos grupos como modo de sobrevivência e que o tipo de relações mais próximas entre os humanos promove mais facilmente o processo empático. Na realidade parece ter existido no processo evolutivo humano um evidente favorecimento das relações empáticas que envolviam as relações de familiaridade. Muito provavelmente porque os membros de um grupo se mantêm no aqui-e-agora permanecendo de certo modo constantes nas vidas dos restantes.

No âmbito das limitações da empatia, o recurso à imaginação revela-se muito eficiente como método de superação das primeiras. Neste contexto, consideremos a expressão, "what goes around, comes around" que numa interpretação anglo-saxónica podemos eventualmente traduzir como "o que vai volta" e que também tem o sentido da expressão portuguesa "cá se fazem cá se pagam". Ambas as expressões constituem um conceito de reciprocidade de atitudes que podem ser empregues no contexto moral. Por exemplo, uma mãe poderá auxiliar um jovem desconhecido que se encontre numa situação periclitante, se recorrer à imaginação e contextualizar o próprio filho numa situação semelhante.

A imaginação possui igualmente um papel central no recurso da literatura infantil. Por exemplo, os estímulos literários utilizados nas sessões de Filosofia para Crianças que envolvem personagens de outros grupos ou culturas podem

eventualmente favorecer e promover a empatia. Neste aspeto podemos estabelecer uma relação com a argumentação baseada em exemplos e analogias. As novelas propostas por Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp constituem um ótimo exemplo do que aqui nos referimos. A identificação por parte dos membros de uma Comunidade com as personagens e do contexto real com o contexto das novelas promove a autorreflexão e uma atuação mais razoável em situações reais quotidianas que se assemelhem.

Na Comunidade B, ocasionalmente ocorrem situações em que os membros se reúnem em defesa de um membro da Comunidade relativamente a um colega exterior à Comunidade B. Porém, esta situação é também verificável em turmas que não vivenciam sessões de Filosofia para Crianças. Este é um indicador da espontaneidade das relações empáticas entre membros do mesmo grupo onde se verifica sentido de pertença, ainda que independente do motivo do conflito. A diferença de atuação poderá consistir no julgamento exercido perante o contexto. Por exemplo, os membros da Comunidade B não tendem a sair em defesa de outro membro da Comunidade, se considerarem que procedeu de modo não virtuoso para com colegas exteriores à Comunidade B. Inversamente é frequente verificar a defesa e solidariedade para com os colegas exteriores à Comunidade B relativamente a membros da Comunidade quando identificam nos últimos comportamentos não virtuosos.

À semelhança de Martin Hoffman, também Michael Slote aborda esta questão equacionando em que medida temos maior ou menor obrigação moral com alguém que sofre, quando não se encontra junto a nós ou nos é desconhecido (Slote, 2007, p. 27-30).

Podíamos exemplificar este tipo de limitação continuamente uma vez que contactamos com ele diariamente. Foquemo-nos apenas neste: um profissional da educação pode adicionar às suas compras pessoais alguns lanches para alunos que dele se esqueçam e pode negar um donativo para crianças

carenciadas, num peditório. A diferença de atuação poderá relacionar-se com o facto de os alunos se manterem presentes no quotidiano deste profissional, enquanto as crianças visadas no peditório lhe serem desconhecidas.

Uma vez postas a claro as limitações da empatia, o que nos resta? Como podemos valer-nos da empatia no plano social e na relação com o próximo? De acordo com Martin Hoffman e apesar de problemáticas, estas limitações, como anteriormente referido, não têm de se traduzir de modo trágico (Hoffman, 2000, p. 215). Nem poderiam ser, caso contrário as sociedades modernas não teriam feito o seu percurso, até hoje, tal como o conhecemos no âmbito do plano moral. No plano moral é importante realçar também a importância de ultrapassar as necessidades particulares para ambicionar um bem universal. Uma atitude ou comportamento é moralmente bom ou mau por referência a uma perspectiva do bem geral.

Martin Hoffman, relativamente às limitações que aponta à empatia exalta, por exemplo, na primeira limitação, o aspeto positivo da prestação de cuidados aos outros e na segunda limitação, a possibilidade de criar relações empáticas e de cuidado com estranhos e não apenas no seio das relações pessoais próximas. Estes constituem aspetos inequivocamente positivos no plano social mais alargado. Ou seja, a empatia acaba por desempenhar um papel no desenvolvimento moral. Para isso podem contribuir alguns processos cognitivos como o da imaginação, como anteriormente abordámos, mas também a apresentação de modelos, no caso especial das crianças. Neste contexto importa, então, realçar algumas formas de indução da própria empatia propostas pelo autor.

Por exemplo, segundo o autor, promover mecanismos de socialização que coloquem a criança diante de diferentes contextos emocionais promove a capacidade empática (Hoffman, 2000, p. 288).

Um dos membros da Comunidade B desloca-se em cadeira de rodas, porém, essa nunca foi apontada como uma diferença pelos restantes. Existem sempre uma infinidade de diferenças, quer físicas, quer emocionais entre os membros de um grupo, porém, a questão da mobilidade constitui para a Comunidade B apenas uma característica daquele amigo e não uma diferença. Cremos que sem que tivessem tido a possibilidade de contactar de perto com este amigo em particular, certamente aquela seria uma diferença a apontar em alguém desconhecido.

Também, segundo o autor, o afeto que possamos oferecer às crianças, de modo individual ou em grupo, pode constituir um modelo de promoção da empatia. Por exemplo, optarmos por evidenciar nas crianças as suas capacidades de excelência, que todas manifestam numa ou noutra área, ao invés de nos concentrarmos e exaltarmos as suas dificuldades parece-nos constituir uma forma de os bem-dispor e reforçar a autoestima promovendo igualmente a empatia.

Hoffman chama ainda a atenção em casos de experiências de socialização, para o aspeto positivo de direcionar a atenção de uma criança agressora para os estados emocionais internos da outra criança. Mais uma vez a imaginação ocupa também neste caso um papel preponderante, na medida em que a capacidade de se imaginar no lugar do outro pode resultar num processo empático.

No nosso ponto de vista, as formas de indução da empatia são sobretudo possíveis num contexto parental ou educacional onde os responsáveis adultos, pais, educadores, professores se mantenham atentos às emoções e necessidades das crianças de modo a promover a empatia no desenvolvimento moral da criança.

Para Michael Slote, autor que no contexto contemporâneo tem obtido bastante notoriedade, o ímpeto para a ação solidária deve também partir do desenvolvimento da empatia, sendo que a empatia promove e suporta os

mecanismos da ética do cuidado que podemos associar ao “caring thinking”. Ou seja, Michael Slote faz corresponder teoricamente a empatia como uma das formas de expressão do cuidado, da benevolência ou da bondade.

À semelhança de Martin Hoffman, também pela visão de Michael Slote, na obra *The Ethics of Care and Empathy*, é possível estabelecer um paralelismo, senão mesmo a concordância do conceito “ethics of care” com o “caring thinking”, parte integrante do Pensamento Multidimensional. Para o autor é muito importante que se discuta sobre empatia para que se desencadeie também a ética do cuidado. Por outras palavras, no plano da moralidade a empatia tem um papel central. Pelas palavras de Michael Slote, “a ética do cuidado trata as ações como corretas e incorretas, dependendo do facto de exibirem uma atitude/motivação de cuidado ou de não-cuidado por parte do agente”. Contudo, esta classificação não deverá ser encarada de forma linear pois a mesma atitude pode evidenciar um comportamento empático e carinhoso com determinada pessoa e precisamente o inverso com outra (Slote, 2007, p. 21).

Para o autor, embora seja de certo modo justificável uma maior manifestação empática dirigida às pessoas que nos são mais próximas, no âmbito da ética do cuidado é desejável que o desenvolvimento da empatia se estenda também aos desconhecidos. Ou seja, existe um cariz de alguma parcialidade, implícito no estabelecimento das relações empáticas com pessoas próximas, porém, esta relação pode abranger os desconhecidos conduzindo a atitudes de solidariedade, benevolência e cuidado até para quem não conhecemos (Slote, 2007, p.11). A este respeito e tal como afirma também Martin Hoffman podemos permitir um acesso mais facilitado à empatia quando recorreremos à imaginação, colocando-nos na posição do outro.

Concluindo de modo sucinto e focando-nos agora de modo exclusivo em todos os exemplos dados nesta dissertação, é possível identificar claramente o

paralelismo entre a “ética do cuidado” abordada por Michael Slote e o “caring thinking”, parte integrante do Pensamento Multidimensional. No âmbito do desenvolvimento da empatia é possível também compreender não apenas a sua importância para o desenvolvimento do plano moral nas crianças, mas também compreender a necessidade, quer do conceito “ética do cuidado”, quer do conceito “caring thinking”, de ambos beberem da empatia para poderem emergir.

4.2. A empatia e a capacidade argumentativa na prática do diálogo e argumentação filosófica em Comunidade de Investigação Filosófica

Existe como sabemos uma marcante relevância das regras argumentativas no desenvolvimento do diálogo filosófico, bem como do papel da empatia na dimensão social da ação humana. Neste sentido, assentámos o estudo para este subcapítulo na obra *Tratado da Argumentação*, da autoria de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, e na obra de Martin Hoffman já anteriormente explorada no subcapítulo anterior *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*.

No subcapítulo anterior abordámos as limitações da empatia à luz de autores como o psicólogo Martin Hoffman e o filósofo Michael Slote, pelo que abrimos agora espaço à contribuição do desenvolvimento da empatia através da argumentação baseada em casos particulares, para a proposta da Filosofia para Crianças e em concreto para a Comunidade de Investigação Filosófica. Neste âmbito salientamos o carácter promotor da argumentação baseada em casos

particulares no que respeita à promoção da empatia. Este tipo de argumentação limita-se a situações bastante concretas, pelo que através da apresentação de exemplos, de modelos, de analogias e de metáforas, quer de modo isolado quer de forma concertada, constitui um veículo eficaz de condução a comportamentos empáticos.

Atualmente, a sociedade vive mergulhada num quotidiano tão veloz que as pessoas parecem perder cada vez mais a capacidade de dialogar e argumentar, sobretudo se se confrontarem pontos de vista diferentes. Dialogar sobre assuntos controversos requer reflexão, mas também tempo. Tempo que cada vez mais é sonogado às pessoas devido às exigências sociais pessoais e profissionais. As redes sociais acabaram por colmatar um pouco este problema provocando, no entanto, um outro. O que poderia desencadear diálogos de reflexão profunda sobre assuntos estruturais são transformados, por exemplo, em confirmações, estados emocionais, ou reprovações por meio de pictogramas avulsos. Referimo-nos concretamente aos denominados *emojis*. E muito embora ilustrações deste tipo possam encerrar relativa importância na determinação de posições tomadas perante diversos temas, não pode apenas cingir-se à única forma de mostrarmos como pensamos ou como nos sentimos, até por revelarmos deste modo uma forma bastante redutora do que realmente somos como pessoas.

Ora a Comunidade de Investigação Filosófica, por reunir as condições necessárias ao desencadeamento do diálogo livre e aberto, permite, por sua vez, o desenvolvimento da capacidade da razoabilidade nos seus membros, e suporta igualmente o desenvolvimento da empatia e capacidades argumentativas através da complementaridade de processos cognitivos, mas também metacognitivos. Realçamos que o diálogo, processo indispensável para o melhor desenvolvimento da empatia em Comunidade de Investigação Filosófica, não se resume apenas à capacidade de verbalização. Também o mimetismo, como abordado no subcapítulo anterior, pode fazer parte integrante

do discurso comunicativo, assim como a oferta de exemplos, de modelos, o recurso a analogias e até a metáfora, que confrontam a pessoa com situações concretas, em contraste com a argumentação baseada apenas em princípios gerais. Estes mecanismos promovem a razoabilidade permitindo melhores reflexões, deliberações, conclusões e até a emissão de juízos de valor numa perspetiva do bem universal e não aplicado apenas a casos particulares de cada indivíduo. Deste modo, o desenvolvimento da empatia a par com o desenvolvimento das capacidades argumentativas urgem e justificam-se no contexto educativo, logo em idade infantil.

No âmbito do desenvolvimento da argumentação existe frequentemente algum recurso à comparação. Na perspetiva das relações sociais, as comparações encontram-se subjacentes nas relações de semelhança entre as pessoas, de modo a avaliá-las relativamente umas às outras. Porém, Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca alertam para a distinção dos argumentos de comparação relativamente aos argumentos de identificação e sobretudo do raciocínio por analogia. Com efeito, os argumentos de comparação parecem admitir prova. Por esse motivo, os autores afirmam a qualidade quase-lógica dos argumentos de comparação (Olbrechts-Tyteca & Perelman, 2005, p. 274-275).

De acordo com Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, a argumentação pelo exemplo desempenha vários papéis: o exemplo que permite a generalização; o de modelo, o que promove a imitação; e o de ilustração, que auxilia uma regularidade já estabelecida (Olbrechts-Tyteca & Perelman, 2005, p. 399-423).

A analogia, por seu lado, segundo padrões da generalização indutiva pode parecer um argumento fraco, pois assenta num único caso particular, que é comparado a outro para além, por exemplo, de constituir-se trabalhosa a tarefa de determinar se as semelhanças entre dois casos são suficientes para se estabelecer uma analogia. Contudo, o recurso à analogia tem um papel

importantíssimo na elaboração da argumentação. A analogia permite estruturar o tema que se enquadra num âmbito conceitual (Olbrechts-Tyteca & Perelman, 2005, p. 438).

No que respeita ao raciocínio por analogia é importante ainda realçar a importância da atribuição de palavras ou expressões em sentido figurado, ou seja, através da metáfora. Segundo as palavras de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca é justamente em função da argumentação por analogia que o papel da metáfora fica mais claro, sendo que a metáfora pode também operar no sentido de reforçar e tornar a própria analogia aceitável (Olbrechts-Tyteca & Perelman, 2005, p. 453). Neste contexto torna-se conveniente, por isso, realçar o papel persuasivo da metáfora. É possível que muitas vezes e de modo imediato encontremos na metáfora apenas um modelo de embelezamento do discurso. No entanto, o recurso à metáfora na elaboração de um argumento pode encerrar uma intenção bastante intensa de persuadir, quando na descoberta de semelhanças entre duas entidades distintas se destacam certos aspetos da realidade e obscurecem outros. É importante frisar que através deste processo a metáfora opera ao nível da função cognitiva.

No primeiro ano da Comunidade B, serviu de estímulo para uma sessão uma obra literária infantil, em que a personagem principal, uma criança, passava o dia a pensar. Com tal intensidade e frequência pensava que se via confrontada com a enorme dificuldade de concretizar as várias orientações dadas pela mãe no início do dia. Num momento posterior à sessão e já em contexto de sala de aula, a Comunidade B tentava classificar a personagem do ponto de vista da sua personalidade:

- Ele não é mal-educado, não! Ele é só uma cabeça cheia de coisas!

Outro participante solicitou maiores explicações pelo que o primeiro esclareceu que a cabeça da personagem tinha muita informação e que por isso não podia fazer tudo o que a mãe lhe pedia, rematando:

- Olha, às vezes também faço o mesmo!

O recurso à metáfora serviu para que este participante expressasse a sua perspetiva relativamente ao comportamento da personagem, que contrastava com a opinião da maior parte dos membros da Comunidade B, que consideravam a personagem preguiçosa e mal-educada. O facto de o primeiro participante aqui mencionado se ter comparado à personagem no final, conduziu a uma reflexão por parte de muitos dos seus pares que compreenderam a sua opinião e encontraram até alguma identificação com o seu pensamento.

O diálogo filosófico é, portanto, promotor do desenvolvimento da capacidade de argumentação em contexto de Comunidade de Investigação Filosófica e objetiva a discussão livre e a liberdade de juízo, onde colocar-se no lugar do outro e como tal fazer uso da capacidade empática a par com um recurso a uma argumentação de qualidade pode determinar atitudes e comportamentos futuros ao nível social. Por isso, deliberações tomadas em Comunidade de Investigação Filosófica são bastante relevantes por poderem estruturar o futuro. De acordo com Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, não devemos descurar que o que a vida social das comunidades, neste caso, as Comunidades de Investigação Filosófica, carrega consigo passa igualmente pelas argumentações utilizadas nos momentos prévios às decisões tomadas (Olbrechts-Tyteca & Perelman, 2005, p. 65). Por isso a importância do tipo e qualidade dessas argumentações.

Um bom argumento deverá convencer. Sem que exista no final da apresentação de um argumento uma convicção de validade e propósito benéfico do argumento, para o ouvinte, certamente a sua apresentação não terá sido bem-sucedida. Como poderíamos, por exemplo, convencer jovens residentes em bairros sociais onde a violência predomina e onde veem nesta uma das poucas formas de sobrevivência no meio onde se inserem, que a violência pode e deve

ser uma opção a ser desvalorizada e a ser excluída? Certamente, a promoção do diálogo em paralelo com a apresentação de bons argumentos será um requisito máximo. Se quem acompanha a apresentação de um argumento não ficar convencido da possibilidade de melhores alternativas, dificilmente se comprometerá em qualquer ação de transformação própria e, em consequência, do meio.

Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca afirmam exatamente, que o objetivo da argumentação consiste em provocar ou aumentar a adesão aos argumentos apresentados, de modo a desencadear uma ação positiva, a abstenção, ou pelo menos, uma disposição para a ação (Olbrechts-Tyteca & Perelman, 2005, p. 50). Os autores vão ainda mais longe quando relacionam o discurso educativo com a possibilidade de obter uma ação ou disposição entre os ouvintes que pode ser aproximada ao pensamento filosófico. Esta perspectiva permite-nos mais uma vez demonstrar a necessidade urgente de iniciar os alunos no campo do pensamento filosófico, logo desde crianças (Olbrechts-Tyteca & Perelman, 2005, p. 60).

Nesta sequência, importa referir que a argumentação por si só, ou seja, quando não acompanhada por conexões empáticas pode distanciar-nos dos problemas reais das pessoas. Na realidade, o mesmo argumento utilizado por duas pessoas diferentes pode obter resultados completamente diferentes. Ou seja, além de a relação empática contribuir, por si só, para a persuasão, através da empatia podemos ainda elaborar argumentos mais apropriados.

Consideramos ainda muito importante evidenciarmos a distinção entre os valores concretos e abstratos até porque o desenvolvimento da empatia passa pelo desenvolvimento da argumentação baseada em casos particulares. A este respeito, Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca consideram como valor concreto tudo o que de certo modo se relaciona com o universo do particular,

de onde pode precisamente ter início o desenvolvimento da empatia (Olbrechts-Tyteca & Perelman, 2005, p. 87).

Mêncio, filósofo chinês, discípulo de Confúcio defendia que todo o Ser Humano possui uma natureza boa e razoável e de entre os vários sentimentos que defendeu serem naturais no Homem apontou a empatia e a compaixão. Num dos seus textos é referido um rei que era considerado insensível em relação ao seu povo. Porém, ao tomar contacto visual com um boi que serviria de oferta a um sacrifício compadeceu-se. Aos olhos do rei, o boi parecia alguém inocente que era encaminhado para a morte, pelo que ordenou que o substituíssem por um carneiro. Não foi possível ao rei assistir ao sofrimento e não reagir a favor do animal. Mas porque teria o rei substituído para sacrifício um animal por outro se o sofrimento de um animal teria lugar de qualquer dos modos? Precisamente porque o boi esteve na sua presença revelando-se muito concreto para o rei o seu sofrimento, ao contrário do sofrimento do carneiro que permanecia algo abstrato na sua mente.

Em teoria, o pretendido seria provar ao rei por meio do exemplo e da analogia que se perante o sofrimento de um animal o rei tinha sido capaz de estabelecer empatia e manifestar compaixão, então, em iguais circunstâncias, o mesmo aconteceria se de um súbdito se tratasse (Mêncio, 2008, pp. 7-10).

Dentro da perspectiva pedagógica dialógica da Filosofia para Crianças, é tão desejável o desenvolvimento da empatia como a capacidade de argumentação. Para as deliberações feitas pela Comunidade esta complementaridade é muito relevante. A este respeito, realçamos por exemplo as intervenções feitas pelos membros da Comunidade B perante um episódio de violência envolvendo colegas. Os membros da Comunidade B, tendencialmente e como primeira atitude, procuram estimular o diálogo junto dos pares tentando perceber os motivos que desencadearam o conflito. Pensamos que a ausência do diálogo dificulta o acesso aos motivos da angústia do outro, o que pode potenciar a

hostilidade entre os lados. É através do diálogo e da argumentação que os pares se poderão inteirar de todas as variantes e do modo como o outro se sente. Esta compreensão sobre o modo como o outro se sente e a consequente conexão afetiva representa o motor do desenvolvimento da empatia.

Como pudemos já explorar no subcapítulo anterior, Martin Hoffman investigou o desenvolvimento da empatia em cinco fases distintas, a sua relevância no plano moral, assim como formas de indução da empatia. Hoffman, de modo claro e assertivo, estabeleceu a relação entre o desenvolvimento moral e o altruísmo e propôs ainda modelos de promoção da empatia no âmbito do desenvolvimento moral das crianças e dos jovens.

Ao longo desta obra é possível tomar conhecimento sobre a sua proposta teórica para um desenvolvimento da empatia, assim como para o desenvolvimento da culpa ou da interiorização da moral, com especial enfoque na educação parental e conceitos clássicos da interiorização moral. A propósito da violência, o autor menciona um programa aplicado a jovens delinquentes com destaque na empatia e no medo (Hoffman, 2000, p. 287). A questão muito provavelmente envolveria saber se estes jovens apresentavam menor capacidade de julgamento moral do que jovens não delinquentes. Ainda neste contexto, Martin Hoffman realça que a violência física indicia a incapacidade do agressor se colocar no papel da vítima, precisamente por não estabelecer uma relação empática e de cuidado com esta. Ou seja, um anterior desenvolvimento da empatia muito provavelmente teria evitado a existência deste tipo de episódios. Esta constatação acaba por nos remeter, mais uma vez, às potencialidades da Filosofia para Crianças e à importância do desenvolvimento da empatia para a diminuição dos níveis de violência em contexto escolar.

Concluindo, defendemos que o desenvolvimento da empatia resulta numa sociedade mais solidária, mais tolerante e universal, porém, não nos enganemos. Tal como afirma Martin Hoffman é humanamente impossível uma única pessoa

ajudar em todas as situações de sofrimento com que se cruza na vida. A este respeito, o autor compara ainda a empatia à atenção dirigida, no sentido em que para aprendermos devemos manter-nos atentos. Contudo, se nos esforçarmos por dirigir a nossa atenção para tudo o que nos rodeia é bem provável que não cheguemos a aprender nada. A aprendizagem requer, por isso, uma atenção seletiva (Hoffman, 2000, p. 214).

Ainda assim, cremos nas potencialidades, quer da apresentação de estímulos que conduzam a um desenvolvimento das capacidades argumentativas, quer de estímulos que propiciem as relações empáticas entre as crianças como modo de se apoiarem mutuamente e defenderem o próximo. Acreditamos que a empatia, por propiciar a inconformação perante a injustiça e fazer prevalecer a intenção na ajuda ao próximo, a par com a capacidade de apresentação de bons argumentos podem realmente evitar e diminuir os níveis de violência em contexto escolar.

Conclusão

A presente dissertação procurou responder à questão: *A Prática do Diálogo e da Argumentação Filosófica em Comunidade de Investigação Filosófica - uma resposta à violência em contexto escolar?* Neste âmbito cumpre-nos realçar primeiramente a potencialidade do estudo da Filosofia e a sua relação com os conceitos de liberdade e de esperança que parecem emergir do pensamento livre, mas razoável, com benefícios seguros e duradouros para o estabelecimento da paz e diminuição da violência em contexto escolar.

A prática do pensamento filosófico permite-nos ainda permanecer numa continuidade de pensamento sobre os conceitos, o que provará a ineficácia do recurso à violência aos olhos das crianças que façam parte de uma Comunidade de Investigação Filosófica, dentro do tempo atual, mas igualmente nos tempos futuros. A Filosofia para Crianças deverá, de facto, iniciar-se no seio das Comunidades de Investigação Filosóficas, mas o seu objetivo superior é propagar-se através das crianças pertencentes às Comunidades para fora do círculo das sessões de Filosofia para Crianças. Ou seja, a potencialidade do pensamento filosófico em Comunidades de Investigação Filosóficas alastra-se para além dos limites da própria Comunidade.

O percurso para o leigo poderá parecer inicialmente árduo e de certo modo caótico, porém, é possível e até desejável que a Comunidade de Investigação Filosófica possa partir da própria experiência das crianças. Aliás, os membros de uma Comunidade de Investigação Filosófica rapidamente compreendem que qualquer problema ou situação vivida por eles no quotidiano pode levantar problemas e questões profundamente filosóficas que deverão ter resposta para um bem que vise o coletivo.

Neste sentido, consideramos existir uma tríade concertada e absolutamente necessária para que alcancemos a paz e vejamos reduzidos os índices de

violência em contexto escolar. Assim, e sem ordem imposta no seu grau de relevância, realçaremos o valor e urgência do recurso ao diálogo filosófico livre, a importância do desenvolvimento das capacidades argumentativas e desenvolvimento das capacidades empáticas em contexto de uma Comunidade de Investigação Filosófica.

Apesar do caos principiante de uma Comunidade de Investigação Filosófica aquando do desenvolvimento do diálogo é necessário que o mesmo, pretendendo-se livre, siga o seu natural curso baseado em princípios lógicos intrínsecos à natureza dos procedimentos, bem como na apresentação de argumentos, de exemplos, de contraexemplos, entre outros, permitindo o movimento natural do diálogo que não se pretende estagnado. A melhoria dos procedimentos inerentes à Filosofia para Crianças por parte dos seus membros permite evolução no ato de pensar e o ato de pensar criticamente requer o uso da razoabilidade.

As crianças de uma Comunidade de Investigação filosófica vão progressivamente adquirindo maiores capacidades no que respeita à distinção, por exemplo, de boas razões ou razões menos boas. Vão aprendendo a considerar a opinião do outro como tão válida como a própria, não descurando a capacidade de questionamento, de clarificação de argumentos, de autocorreção e eventualmente até da admissão de alternativas. Contudo, importa realçar que para que os membros de uma Comunidade de Investigação Filosófica se sintam confiantes para abraçarem os procedimentos necessários ao desenvolvimento do diálogo filosófico é absolutamente necessário, em primeiro lugar, que vivam um verdadeiro sentido de pertença dentro da própria Comunidade e que o ambiente esteja embebido num clima, não só de confiança e de liberdade, mas também de sentimento cuidador.

O ambiente gerado na Comunidade de Investigação Filosófica não apenas permite o desenvolvimento do diálogo filosófico e da capacidade de

argumentação que promove a distinção do que são bons e maus argumentos, como também é propício ao desenvolvimento da capacidade empática. O ambiente de abertura para que todos os membros se envolvam na investigação e intervenham no diálogo recorrendo às suas capacidades de argumentação, a posição em círculo em que se posicionam e que permite não apenas uma disponibilidade física para observar o outro de perto mas também para melhor compreender o seu posicionamento relativamente à investigação, permitem a adoção de mecanismos cuidadores de si, do outro e dos próprios procedimentos dentro da Filosofia para Crianças.

Creemos que os membros que sigam uma investigação sobre o conceito da violência rapidamente compreendem que muitas vezes os episódios pautados por algum tipo de violência ocorrem por uma desconexão entre as pessoas, um desligamento da perspetiva e do modo de sentir do outro e compreendem que não existem argumentos que justifiquem atos violentos. Por esse motivo, as crianças que pertencem a uma Comunidade de Investigação Filosófica reconhecem no diálogo, na apresentação de bons argumentos, como modo de validar as suas posições, na apresentação do modo como se sentem e a compreensão do modo como se sente o outro, caminhos a serem privilegiados. O espírito cuidador é, portanto, desejável para si, mas também para o outro. Para a Comunidade no seu todo, mas igualmente no que respeita aos procedimentos inerentes à Filosofia para Crianças.

O desenvolvimento da empatia desempenha, então, e a par com o desenvolvimento da argumentação, um papel preponderante no próprio desenvolvimento moral contribuindo para isso processos cognitivos como a imaginação (na capacidade de se colocar no lugar do outro), a apresentação de modelos, de exemplos, assim como o recurso à metáfora, que apresenta uma função cognitiva de realçar, através da deteção de aspetos relevantes da realidade.

Constatamos então, que a tríade diálogo, argumentação e empatia podem através da sua particular sinergia constituir uma importante alavanca dissuasora da violência e promotora da paz em contexto escolar. Por isso, é possível em Comunidade de Investigação Filosófica, através da criação de espaços de diálogo livre, que por si só já encerram disposições opostas à violência, promover nas crianças o desenvolvimento das suas capacidades de argumentação. Por sua vez, a elaboração de bons argumentos baseados em casos particulares facilita também junto dos membros de uma Comunidade um desenvolvimento mais expressivo das relações empáticas, implicitamente existentes no espírito cuidador, que acabam por beneficiar o espírito de paz, tão necessários para uma melhor convivência social.

Podemos, pois, acreditar que em Comunidade de Investigação Filosófica o movimento do pensamento lógico privilegia o bem coletivo. Privilegia um bem universal que não pertence aos interesses particulares, e por isso se traduz num capítulo último de reflexões, atos e comportamentos inibidores da violência e promotores da paz. Primeiramente na Comunidade de Investigação filosófica e depois no Mundo!

Bibliografia

Buckingham, W., Burnham, D., Hill, C., King, P., Marenbon, J., & Weeks, M. (2014). *O Livro da Filosofia*. Queluz de Baixo: Marcador Editora.

Cam, P. (2006). *Thinking Tools, Collaborative Inquiry for the Classroom*. Victoria: ACER Press Australian Council for Educational Research Lda.

Friemann, R. (1999). A Consideration of Empathy in Argumentation. *OSSA Conference Archive*. Paper 17.

Gardner, S. (1995). Inquiry Is No Mere Conversation. *Analytic Teaching*, Volume: 16, n. ° 2, pp. 41 - 50.

Hanssen, J. (1980). *Teoria do Conhecimento*. Coimbra: Arménio Amado, Editor, Sucessor.

Hoffman, M. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kennedy, D. (2004). *The Role of a Facilitator in Community of Philosophical Inquiry*. *Metaphilosophy*, Volume: 35, n. ° 5, pp. 744-763.

Kennedy, D. (2017). An Archetypal Phenomenology of Skholé. *Educational Theory*, Volume: 67, n. ° 3, pp. 273-290.

Kirk, G. S., Raven, J. E., & Schofield, M. (2010). *Os Filósofos Pré-Socráticos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lenoir, F. (2017). *Filosofar e Meditar com as Crianças*. Lisboa: Penguin Random House - Grupo Editorial Unipessoal, Lda.

Lipman, M. (1992). Unreasonable People and Inappropriate Judgments. *Inquiry - Critical Thinking Across The Disciplines*, Volume: 10, n. ° 3, pp. 38-43.

Lipman, M. (1995a). Caring as Thinking. *Inquiry - Critical Thinking Across The Disciplines*, Volume: 15, n. ° 1, pp. 1-13.

Lipman, M. (1995b). Good Thinking. *Inquiry - Critical Thinking Across The Disciplines*, Volume: 15, n. ° 2, pp. 37-41.

Lipman, M. (2010). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Macagno, F., Reed, C., & Walton, D. (2008). *Argumentation Schemes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mêncio (2008). *Mengzi With selections from traditional commentaries*, Indianapolis: Hackett Publishing.

Mendonça, D. (2011). *Brincar a Pensar. Manual de Filosofia para Crianças*. Lisboa: Plátano Editora.

Nietzsche, F. (1997). *Humano, Demasiado Humano*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Nietzsche, F. (2000). *Humano, Demasiado Humano*. S. Paulo: Editora Schwarcz Ltda.

Olbrechts-Tyteca, L., & Perelman, C. (2005). *Tratado da Argumentação: A Nova Retórica*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

Pascal, B. (1963). *Pensées*. In *Oeuvres Complètes*. Paris: Seuil.

Platão (1984), *Êutifron, Apologia de Sócrates*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Radbill, S. (1987). *Children in a world of violence: A history of child abuse*. In R. Helfer & R. Kempe (Eds.), *The battered child* (pp. 3-20). Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Russell, B. (2019). *Os Problemas da Filosofia*. Lisboa: EDIÇÕES 70, Lda.

Sharp, A. (1987). What is a “Community of Inquiry”? *Journal of Moral Education*, Volume: 16, n. ° 1, pp. 37-44.

Sharp, A., & Splitter, L. (1995). *Teaching for Better Thinking*. Melbourne: Australian Council for Educational.

Silva, R. (2012). O Papel da Empatia na Ética e na Epistemologia. *Arquipélago - Série de Filosofia* 9.

Slote, M. (2007). *The Ethics of Care and Empathy*. London: Routledge.

Walton, D. (1993). *Introduction to “Philosophy and Argumentum ad Hominem”*. Landmarks in Critical Thinking: II. Mathew Lipman, Editor.

Walton, D. (2006). *Lógica Informal: Manual de Argumentação Crítica*. S. Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

Weston, A. (1996). *11 Argumentos com Base em Exemplos in A Arte de Argumentar*. Lisboa: Gradiva.

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal



[DM]

A Prática do Diálogo e da Argumentação Filosófica em C.I.F.

Filipa Manuel Valério Viola de Brito