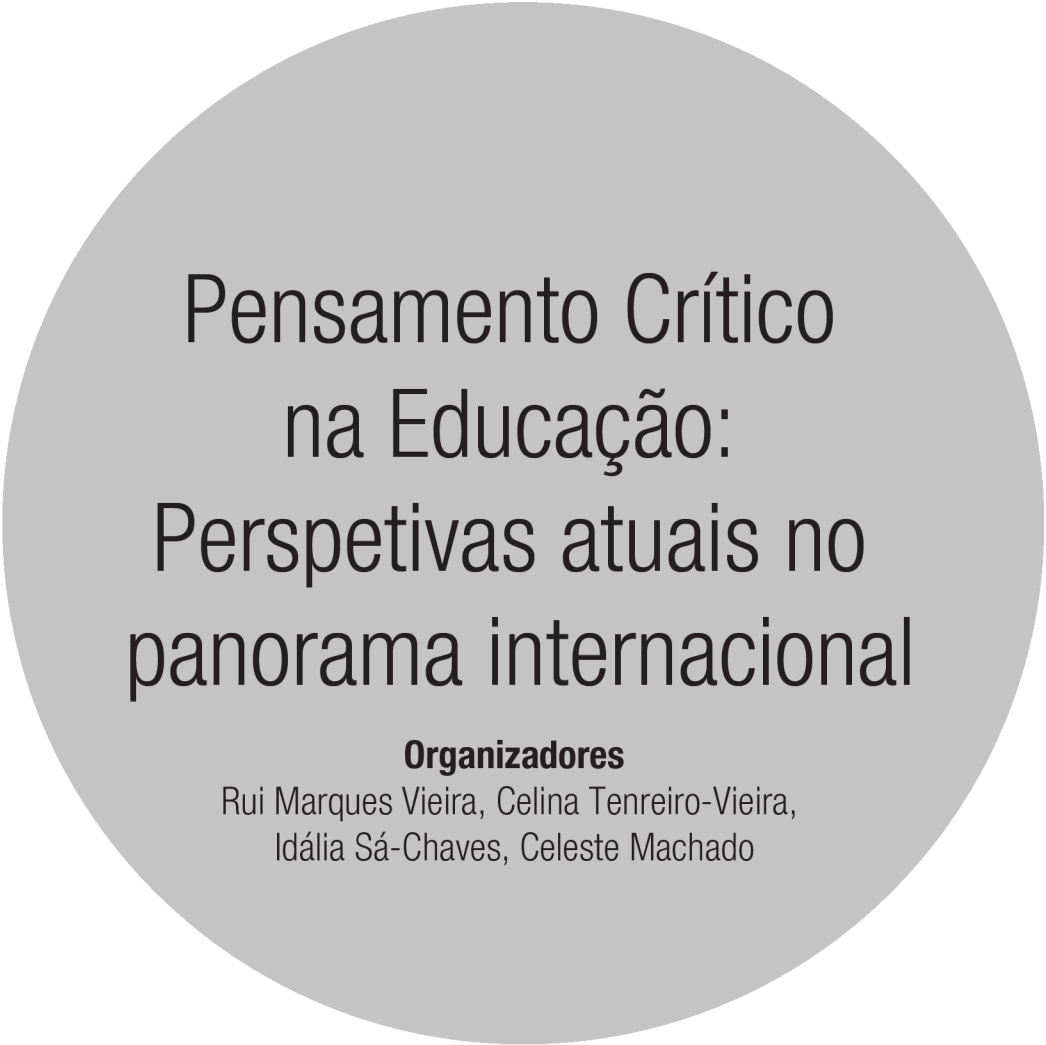


Pensamento Crítico
na Educação:
Perspetivas atuais no
panorama internacional

Organizadores

Rui Marques Vieira, Celina Tenreiro-Vieira,
Idália Sá-Chaves, Celeste Machado



Pensamento Crítico
na Educação:
Perspetivas atuais no
panorama internacional

Organizadores

Rui Marques Vieira, Celina Tenreiro-Vieira,
Idália Sá-Chaves, Celeste Machado

2014 | CIDTFF
Departamento de Educação
Universidade de Aveiro
Portugal

FICHA TÉCNICA

Organizadores

Rui Marques Vieira (Coord.), Celina Tenreiro-Vieira, Idália Sá-Chaves, Celeste Machado

Comissão Científica

Amélia Marchão – Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal; Ana Isabel Moniz – Universidade da Madeira, Portugal; António Moreira – Universidade de Aveiro, Portugal; Blanca Puig – Universidade de Santiago de Compostela, Espanha; Cecília Galvão – Universidade de Lisboa, Portugal
Celina Tenreiro-Vieira – Universidade de Aveiro, Portugal; Flávia Vieira – Universidade de Minho, Portugal
Gabriela Portugal – Universidade de Aveiro, Portugal; Gerson Mol – Universidade de Brasília, Brasil
Idália Sá-Chaves – Universidade de Aveiro, Portugal; Isabel Alarcão – Universidade de Aveiro, Portugal
Isabel P. Martins – Universidade de Aveiro, Portugal; Luís Pedro – Universidade de Aveiro, Portugal
Nilza Costa – Universidade de Aveiro, Portugal; Oscar Brenifier – Institut de Pratiques Philosophique de Argenteuil, França; Pedro Reis – Universidade de Lisboa, Portugal; Rui Marques Vieira – Universidade de Aveiro, Portugal; Sílvia Coicaud – Universidade Nacional da Patagónia, Argentina

Equipa Editorial

Alexandra Ribeiro, Maria João Pinheiro, Sílvia Gomes

UA Editora

Universidade de Aveiro
Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia

Impressão

Formas Digitais

Tiragem

200 exemplares

Depósito legal

378590/14

ISBN

978-972-789-424-6

Catálogo recomendada

Pensamento crítico na educação: perspetivas atuais no panorama internacional / orgs. Rui Marques Vieira...[et al.]. - Aveiro: UA Editora, 2014. - 423 p. : il.

ISBN 978-972-789-424-6 (brochado)

Pensamento crítico – Educação // Objetivos educativos // Estratégias da aprendizagem

CDU 371.3

©CIDTFF - Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”
Universidade de Aveiro, 2014

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

Rui Marques Vieira, Celina Tenreiro-Vieira, Idália Sá-Chaves, Celeste Machado.....11

1.COMMENT PENSER À TRAVERS L'AUTRE : L'ART DU QUESTIONNEMENT

Oscar Brenifier.....17

2.PENSAMENTO CRÍTICO É FILOSOFIA

Gabriela Castro.....25

3.PERSPETIVAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO SOBRE PENSAMENTO CRÍTICO: POTENCIAIS CONVERGÊNCIAS COM AS LITERACIAS CIENTÍFICA E MATEMÁTICA

Celina Tenreiro Vieira.....29

4.INVESTIGAÇÃO SOBRE O PENSAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUTOS PARA A DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS

Rui Marques Vieira, Celina Tenreiro-Vieira.....41

5.PENSAMENTO CRÍTICO NA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PORTO – UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO

Helena Gil da Costa, Ana Andrade, Aida Fernandes, Conceição Soares, Henrique Manuel Pereira, João Costa Amado, José António Couto, Maria Guilhermina Castro, Margarida Silva Vítor Teixeira.....57

6.O QUE SIGNIFICA SER ETICAMENTE CRÍTICO? ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Magda Costa Carvalho.....71

7.FILOSOFIA PARA CRIANÇAS, CRIATIVIDADE E MEIA DÚZIA DE CHAPÉUS ÀS CORES – UM CASO DE APLICAÇÃO DA TÉCNICA DE EDWARD DE BONO EM OFICINAS DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Joana Rita Sousa.....83

8.NO JARDIM DE INFÂNCIA E NA ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE CONTRIBUEM PARA CONSTRUIR O PENSAMENTO CRÍTICO

Amélia de Jesus G. Marchão, Gabriela Portugal.....93

9.PROMOÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

Sandra Ferrão Lopes, Rui Marques Vieira, António Moreira.....105

10.PENSAMENTO CRÍTICO: ALGUMAS DE SUAS CARACTERÍSTICAS, VALOR E OUTROS PROBLEMAS

Rodrigo Canal.....119

11.E-PORTFOLIO – CONTRIBUTOS PARA O PENSAMENTO CRÍTICO

Susana Margarida Oliveira Gonçalves, Lourdes Montero Mesa, Estela Pinto Ribeiro Lamas.....139

6.0 QUE SIGNIFICA SER ETICAMENTE CRÍTICO? ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Magda Costa Carvalho | *magdac@uac.pt*

Universidade dos Açores, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa

Resumo

O objetivo desta comunicação centra-se na problematização de alguns aspetos relacionados com a dimensão ética do projeto de Filosofia para Crianças iniciado por Matthew Lipman e Ann Sharp nas décadas de 70 e 80 do século XX.

Lipman começou por preocupar-se em promover um programa que preparasse as crianças para lidarem com discursos ambíguos, como sejam a publicidade e a propaganda, centrando os seus esforços iniciais na razoabilidade (*reasonableness*), isto é, numa proposta educativa que promovesse seres humanos mais “razoáveis” ou capazes de raciocinar bem. A comunidade de investigação filosófica (*community of philosophical inquiry*) designa um grupo de pessoas envolvidas num processo de pensamento filosófico enquanto conjunto de processos deliberativos e colaborativos em que os participantes transformam as suas opiniões em juízos fundamentados e as suas discussões em diálogos, articulando-se de forma autocorretiva.

Os trabalhos de M. Lipman e A. Sharp encontraram ecos no *critical thinking movement* a que autores como os psicólogos R. Ennis e R. Paul concederam grande visibilidade na segunda metade do século XX. Aliás, a incidência no pensamento crítico formal materializa-se com a publicação de *Harry Stottlemeier's discovery*, a primeira história do currículo de Lipman e Sharp para trabalhar filosoficamente com as crianças, texto especificamente orientado para a aquisição de competências lógicas básicas, privilegiando a perspetiva da aquisição e desenvolvimento de capacidades analíticas e cognitivas.

Todavia, os trabalhos de Lipman e Sharp não se resumem a uma abordagem formal do pensamento lógico e destacam-se de outras propostas pedagógicas de estrito enriquecimento cognitivo pelas suas dimensões ética, estética, política e, até, existencial. Podendo ser concebido como um programa de largo espectro, às competências críticas juntam-se outras valências do designado pensamento de multidimensional, nomeadamente os pensamentos criativo, valorativo ou de cuidado (*caring*). Acresce que a prática filosófica com as crianças extrapola os limites da sala de aula: tal como uma pedra atirada ao rio, as comunidades de investigação filosófica assemelham-se a círculos concêntricos que, quando em funcionamento, irradiam para esferas mais largas e integradoras, o que lhes confere uma importante dimensão ética, social, política e, até, civilizacional.

O nosso contributo na presente reflexão prende-se com a vertente ética do programa de Filosofia para Crianças, entendida nas suas expressões individual e coletiva, isto é, enquanto ressoa na conduta pessoal de cada membro da comunidade, bem como no plano social do seu compromisso com o grupo.

Procuraremos pensar algumas linhas de articulação entre as dimensões ética e cognitiva do programa de Filosofia para Crianças, lançando a questão: *o que significa ser eticamente crítico?*

Palavras-Chave: Filosofia para Crianças; M. Lipman; ética; pensamento multidimensional; pensamento crítico; razoabilidade

INTRODUÇÃO

A nossa reflexão aborda o projeto de Filosofia para Crianças iniciado nos Estados Unidos da América por Matthew Lipman e Ann Sharp. Procuraremos refletir acerca das linhas de articulação entre as dimensões cognitiva e ética deste projeto, escolhendo como fio condutor a interrogação o que significa ser eticamente crítico? Pretendemos, assim, sistematizar algumas das ideias de Lipman e Sharp em torno do pensamento crítico, sobretudo nas suas implicações éticas.

1. Pensamento crítico: um conceito filosófico, multidimensional e aplicado

No final da década de 60, Matthew Lipman estava interessado em promover um programa filosófico que preparasse as crianças para lidarem com a ambiguidade, protegendo-as da manipulação de discursos como a publicidade e a propaganda (Lipman; Moriyón, 2001, p. 186). Professor de Lógica na Universidade de Columbia, Lipman preocupava-se com a pouca preparação dos alunos em termos da estruturação clara do raciocínio e considerava que a solução teria de passar pela promoção de um pensamento logicamente estruturado ainda durante a infância.

Neste contexto, e na senda do pragmatismo de Charles Pierce e John Dewey, Lipman desenvolve nos anos seguintes o conceito de “comunidade de investigação filosófica” (*community of philosophical inquiry*) para traduzir a metodologia que deveria orientar o seu projeto de Filosofia para Crianças.

A comunidade de investigação filosófica consiste num grupo de pessoas (crianças e adultos incluídos) que praticam o pensamento filosófico enquanto conjunto de processos deliberativos e colaborativos, em que as opiniões são transformadas em juízos fundamentados e as discussões em diálogos estruturados em torno de temáticas que suscitam o interesse dos seus membros, construindo um pensamento articulado de forma autocorretiva.

A conversão da sala de aula numa comunidade de investigação significa que os seus participantes se escutem, construam as suas ideias com base nas ideias dos outros, se desafiem a fundamentar com razões válidas as afirmações feitas, se apoiem na exploração das diversas implicações dessas mesmas afirmações e procurem identificar os pressupostos subjacentes às posições que, em conjunto, constroem (Lipman, 2003, p. 20).

A investigação e o diálogo que esta comunidade vai sedimentando constitui-se, assim, com argumentos, contra-argumentos, definições, exemplos, contraexemplos, inferências, analogias,

e outras tantas ferramentas lógicas e, deste modo, Lipman considera que, sendo filosófica, esta prática (*inquiry*) adota a Lógica como metodologia própria.

A incidência nas competências analíticas de pensamento materializa-se no projeto de Filosofia para Crianças desde logo com a publicação, em 1974, de *Harry Stottlemeier's discovery*, a primeira história (*novel*) escrita por Lipman para trabalhar filosoficamente com as crianças. *A descoberta de Aristóteles Maia*, como foi traduzido em Portugal¹, orienta-se especificamente para a aquisição de competências lógicas básicas e parte de uma história em que um grupo de crianças descobrem a conversão lógica aristotélica. Era, sem dúvida, um objetivo arrojado este de assumir que o procedimento de inverter proposições e testar os seus valores de verdade, e consequentemente a validade dos argumentos em que se inserem, seria acessível a crianças de 10 e 11 anos.

Como sabemos, a conversão constitui um dos fundamentos da lógica aristotélica, pelo que a pretensão de a inserir nos currículos do ensino básico não passou despercebida. Os trabalhos de Lipman encontraram ecos no *critical thinking movement* a que autores como Robert Ennis e Richard Paul concederam grande visibilidade a partir dos anos 70 do século XX e que do plano filosófico se estendera ao campo da educação e da pedagogia (Daniel; Auriac, 2011, p. 420).

Contudo, a proposta de Matthew Lipman e de Ann Sharp – que se junta à Filosofia para Crianças no início dos anos 70 e que, desde então, se torna sua coautora – distancia-se das perspetivas do *critical thinking movement* em três aspetos essenciais: apresenta-nos uma abordagem de matriz filosófica (e não estritamente pedagógica ou psicológica) do pensamento crítico; entende o pensamento crítico como parte integrante de um tripé conceptual, perspetivando-o de forma multidimensional; considera que o pensamento crítico não é uma técnica de raciocínio a desenvolver, antes um exercício aplicado, com fortes repercussões éticas. Para Lipman e Sharp, trata-se, portanto, de uma noção *filosófica, multidimensional e prática*. Detenhamo-nos mais um pouco em cada um destes aspetos.

1.1. Um conceito filosófico

Em primeiro lugar, encontramos-nos perante uma abordagem filosófica do pensamento crítico, que podemos justificar em termos procedimentais, metafísicos e epistemológicos.

Em termos procedimentais, o programa de Filosofia para Crianças assume-se como um projeto para traduzir a história da filosofia ocidental em linguagem que possa ser operacionalizada pelas crianças e cujos conceitos sejam entendidos como utensílios para que a procura de sentido que caracteriza qualquer ser humano se opere de forma articulada e fundamentada. Neste contexto, e como afirmámos, as competências lógicas de pensamento são entendidas como o pilar metodológico sobre o qual repousa o funcionamento da comunidade de investigação filosófica.

¹ Tradução de Maria Luísa Abreu, publicada pela Sociedade Portuguesa de Filosofia em 1994.

Em termos metafísicos, os autores assumem uma abordagem da atividade filosófica enquanto deliberação crítica, importada diretamente do pragmatismo de (1929). De acordo com o pragmatismo, a filosofia é *práxis* ou atividade prática que consiste na procura e discussão de critérios fundamentadores (neste caso, verificados pelo grupo e não individualmente). Por isso, o que a Filosofia para Crianças procura no pensamento crítico, em termos cognitivos, já se encontra por natureza na Filosofia, entendida enquanto prática autoreflexiva desenvolvida de modo deliberado e sistematizado.

Por último, em termos epistemológicos, a Filosofia para Crianças procura o designado *equilíbrio reflexivo* (Lipman, 2003, p. 211) a partir de pressupostos construtivistas e falibilistas e de um modelo intersubjetivo de conhecimento. A posição construtivista considera que o conhecimento não se processa de acordo com uma heurística, em que ao sujeito compete simplesmente a descoberta de um fundamento absoluto para o conhecimento, antes decorre de uma construção ativa (e inaudita) em que cada membro da comunidade é responsável pela produção do(s) sentido(s) convocado(s) pela questão em análise. Já o falibilismo epistemológico entende que o conhecimento não tem uma natureza definitiva, antes provisória, consistindo num processo sempre em revisão em que, de acordo com os contextos e o estado de desenvolvimento da investigação, determinadas ideias são validadas pelo grupo, até à construção de um melhor argumento (o que implica que o diálogo vive de teses que podem ser racionalmente verificadas, e não de ideias imutáveis). Por sua vez, o modelo intersubjetivo entende o conhecimento de acordo com uma dinâmica comunitária de interdependência, em que a coletividade é a protagonista na procura pela coordenação de visões coerentes a partir da divergência de posições (Daniel, 2007). As competências críticas do pensamento assumem-se, assim, como fundamentais neste processo contínuo e conjunto de construção do conhecimento.

Em resumo, o programa de Filosofia para Crianças perspetiva o pensamento crítico como necessariamente integrado numa matriz filosófica, requerendo competências lógicas fundamentais e partindo de pressupostos metafísicos e epistemológicos estruturantes.

1.2. Um conceito multidimensional

Lipman propõe uma leitura integrada, e não unidimensional, do pensamento crítico. Apesar de as competências lógicas de raciocínio se encontrarem no coração do programa de Filosofia para Crianças, nunca foram entendidas como o único veio estruturante dos programas concebidos para as crianças. A proposta destaca-se pela natureza integrada com que apresenta o pensamento crítico, entendido como um dos eixos estruturantes do que Lipman designa como pensamento multidimensional (*critical, creative, caring*). Deste modo, não pode ser considerado como a única dimensão relevante para promover um bom pensamento, mas configura-se como um dos critérios ou modalidades que constitui a “trindade” do pensamento (Lipman, 2003, p. 201).

O pensamento crítico completa-se, necessariamente, com competências da ordem do criativo e do valorativo ou de cuidado (*caring*). E, de acordo com Lipman e Sharp, o pensamento bom ou excelente é aquele que promove uma relação igualitária e intra-referencial, e não hierárquica, entre essas três dimensões.

Ciente da projeção que o pensamento crítico ganhava nos meios educativos americanos, Lipman alerta para vários equívocos, que considerava necessário esclarecer: o pensamento crítico não pode ser reduzido a um conjunto de competências lógicas porque alia ao cognitivo as dimensões afetiva e valorativa (2003, p. 63); não se pode atribuir ao pensamento crítico a responsabilidade de melhorar a formação educativa dos alunos porque pensar bem não depende exclusivamente de competências lógicas (p. 6); nem as três modalidades do pensamento multidimensional podem ser entendidas de modo estanque enquanto tipos distintos e desligados de atividade mental, já que se implicam e interligam de forma complexa no modo como pensamos.

Assim, no âmbito da Filosofia para Crianças, o pensamento crítico não pode ser tematizado de modo isolado, sob pena de se desvirtuar o que Lipman entende com a própria noção de “pensamento”, isto é, *o processamento consciente da experiência prática* (2003, p. 74). Vejamos porquê.

1.3. Um conceito aplicado

Na Filosofia para Crianças, não basta dominar processos lógicos para que se promova o desenvolvimento do pensamento crítico, já que este não é um mero resultado ou produto técnico, antes um tipo de pensamento processualmente exercitado pela *praxis* da comunidade de investigação, isto é, o trabalho exploratório em torno de determinados problemas e conceitos filosóficos e a construção de argumentos articulados e fundamentados. Assim, o pensamento crítico é prático porque é aplicado (Lipman, 2003, p. 58) e, enquanto aplicado, é forma lógica com conteúdo filosófico.

Em *Thinking in Education*, Lipman tinha como objetivo procurar explicar os insucessos que encontrava no movimento de promoção do pensamento crítico na segunda metade da década de 90, após o esmorecer do entusiasmo com que inundara os meios educativos nos anos 80. E o autor demonstra como uma abordagem simplista e unidimensional do pensamento, centrada na sua vertente formal, não podia satisfazer a missão educativa das escolas, nem respeitar o ser humano na sua integralidade. O pensamento enquanto processamento consciente da experiência prática, como Lipman o define, aplica-se necessariamente a problemas reais e concretos que preocupam os membros da comunidade de investigação.

É neste contexto que Lipman descreve o pensamento crítico como uma forma hábil ou competente (*skillful*) de reflexão, que contribui para que as crianças lidem de forma segura e criteriosa com o sentido das suas experiências (dentro e fora dos limites da sala de aula), sobretudo com aquilo

que, nessas experiências, as intriga e confunde.

Assim, o pensamento crítico constitui um critério fundamental que permite construir juízos válidos porque: 1) se baseia em critérios para avaliar as afirmações feitas pelo grupo; 2) é autocorretivo, de modo a promover uma procura ativa e atuante pelos erros de cada membro; 3) é sensível ao contexto, mostrando como diferentes situações exigem aplicações distintas das regras e dos princípios válidos (Lipman, 1988).

Mas a natureza prática do pensamento crítico é mais do que a sua dimensão aplicada, apontando ainda para uma práxis ética. Para Lipman, o pensamento produzido de modo crítico engloba, mas estende-se para além da construção cuidada de um juízo logicamente são: nas palavras do autor, trata-se de uma forma de facilitar *good judgments* (2003, p. 211).

Neste ponto, consideramos fundamental determo-nos no vocábulo inglês “judgment” que, para além do sentido discursivo de produção de um juízo lógico, significa igualmente a formação de uma opinião própria, temperada com posicionamento crítico e bom senso ético. O *good judgment* é uma determinação ou decisão que se pode traduzir num ato discursivo (mental e ou de fala) ou numa ação propriamente dita. Esta “boa decisão” implica, então, uma deliberação cognitiva prévia, temperada pelo juízo crítico e pelo pensamento criativo, e uma consequente materialização da mesma em termos axiológicos ou valorativos (*o caring thinking*).

Neste contexto, o pensamento crítico é, então, um pensamento prático ou aplicado uma vez que só se concretiza plenamente quando o juízo cognitivamente produzido se torna guia para uma efetiva ação transformadora, isto é, quando ocorre uma mudança real no comportamento dos indivíduos. Sendo mais um processo do que um resultado, na verdade Lipman não prescinde dos produtos desta modalidade de pensamento que, no seu entender, se cifram quando algo é pensado, dito ou feito de acordo com uma *interpretação* ou produção crítica de sentido e, em consequência, com uma *tradução* ou preservação desse sentido numa práxis transformadora.

Quando a comunidade de investigação consegue uma interpretação e uma tradução críticas do pensamento em ação, promove uma atitude responsável, isto é, o espírito crítico que se exerce em pensamento, discurso e ação processa-se num quadro de compromisso e envolvimento da comunidade de investigação com os procedimentos, bem como com a matéria filosófica do diálogo deliberativamente produzido. A coresponsabilização pelo conhecimento produzido traduz-se na internalização dos procedimentos daí decorrentes e na sua transposição para a esfera da ação. É este o pleno significado da natureza filosófica, integrada e prática da conceção do pensamento crítico tal como a encontramos na Filosofia para Crianças de Lipman e Sharp.

2. Do domínio cognitivo ao plano ético

Feita esta incursão pelos pressupostos e pela matriz filosófica do conceito de pensamento crítico

de acordo com a Filosofia para Crianças, e tendo-se compreendido a importante articulação entre o pensamento e a ação aí desenvolvida, a questão impõe-se agora com maior acuidade: *o que significa ser eticamente crítico?*

Já vimos como o pensamento crítico, tal como Lipman e Sharp o concebem, é mais do que um instrumento de *retórica competitiva* (Daniel, 2007) para o melhoramento do desempenho dos alunos, procurando o desenvolvimento global da pessoa. Nesse contexto, a noção de boa decisão (*good judgment*) estende a sua semântica à práxis ética.

Lipman oferece-nos dois critérios para a classificação de uma decisão como boa: em termos formais, deve respeitar os procedimentos lógicos da investigação filosófica da comunidade; em termos materiais ou substantivos, uma decisão é boa se, a médio e longo prazo, assume um papel modelador de experiências futuras: “They are judgments we can live with, the kind that enrich the lives we have yet to live.” (Lipman, 2003, p. 23).

É a este segundo critério que o autor concede maior peso, o que evidencia que uma valorização estritamente pedagógica da Filosofia para Crianças, enquanto utensílio ou metodologia para aprendizagens escolares, negligencia o seu papel na formação dos alunos enquanto pessoas e cidadãos. As boas decisões promovidas pela Filosofia para Crianças entendem-se enquanto expressões caracterizadoras da identidade do indivíduo, isto é, da sua personalidade ou caráter ético (Lipman, 2003, p. 202).

De facto, na Filosofia para Crianças, a comunidade de investigação filosófica não é um modelo pedagógico confinado à sala de aula, sendo entendida enquanto experiência de ética prática e, sobretudo, enquanto forma de vida (Splitter; Sharp, 1995, p. 176). Significa que não pode ser entendida como um mero laboratório ou ensaio da vida real, antes como um exercício integrado no quotidiano dos seus participantes, não enquanto alunos, mas enquanto seres humanos.

Importa, por isso, recuperando a questão orientadora da nossa reflexão, centrarmo-nos no enriquecimento ético proporcionado pelo exercício crítico, criativo e valorativo do pensamento e da ação, tal como proposto na Filosofia para Crianças. Neste âmbito, é necessário articular o significado da “boa decisão” com um outro conceito estruturante a que Lipman e Sharp se reportam com frequência: a noção de *reasonableness*.

2.1. Pensamento crítico e razoabilidade

A operacionalização da dimensão crítica do projeto de Filosofia para Crianças decorre da confluência entre a boa decisão (*good judgment*) e a ideia de *reasonableness*. Todavia, tratando-se de um conceito de uma riqueza semântica extrema, que alberga diversos níveis de sentido (do cognitivo ao ético), é importante explorar o seu significado.

Lipman e Sharp referem-se ao *reasonable* por contraponto com o *rational* (Lipman, 2003, p.

21), na linha da tradição ética anglosaxónica que, para se referir à conduta humana, considera necessário substituir um modelo de raciocínio científico dedutivo, baseado no rigor e na precisão de regras formuladas e aplicadas de forma rígida e inflexível, pelo modelo de *razoabilidade* (Sibley, 1953). O razoável ou, de acordo com as traduções espanholas, o sensato (Garcia-Moryión, 1998), configura-se como uma das ideias reguladoras (Lipman, 2008, p. 117) da comunidade de investigação filosófica, sendo também designada na Filosofia para Crianças como a sua pedra angular (Splitter; Sharp, 1995, p. 6). É que as narrativas que Lipman e Sharp conceberam para trabalhar com as crianças visavam suprir uma lacuna que os autores encontravam na literatura infantil: oferecer às crianças o modelo do que entendiam ser a *reasonable child*².

Assim, nas histórias que compõem os vários programas curriculares de Filosofia para Crianças, encontramos personagens infantis – e os autores asseguram-se que em nenhum dos 11 livros o leitor se encontre a sós com personagens adultas – cuja principal característica reside no modo como lidam com questões e problemas do seu quotidiano. Modelando o modo de investigação filosófica que se pretende que as crianças adquiram após a exploração filosófica do texto, as histórias de Lipman e Sharp apresentam-nos personagens que questionam, procuram sentidos, desconstróem conceitos, recriam-nos mediante uma atitude exploratória e autocorretiva, descobrem suposições escondidas nos seus discursos, fundamentam pressupostos considerados válidos, ou seja, descobrem em conjunto que a melhor forma de lidar com qualquer questão que as perturbe será mediante um modo crítico de pensar e de agir. E uma vez que estas histórias pretendem ser apenas estímulos para o pensar e guias para o agir, isto é, alvos de escutas ativas, Lipman e Sharp procuram modelar nos seus leitores crianças razoáveis que produzam decisões razoáveis.

A razoabilidade aqui terá de ser entendida no pleno sentido que o vocábulo transporta na língua portuguesa: razoável é o sensato, no sentido do que é adequado ou justo (de justiça, mas também de justeza ou adequação); é o que se apresenta como apropriado ou conveniente, evidenciando uma criatividade na sua adequação ao contexto (*criativo*); é o que foi formalmente ponderado ou analisado, estando fundamentado criticamente (*crítico*); e, finalmente, é o que se torna aceitável pelo outro e pela comunidade, numa dinâmica de preocupação e valorização da alteridade (*caring*). A razoabilidade não é, portanto, a pura racionalidade, mas a racionalidade temperada pela boa decisão (*good judgment*) (Lipman, 2003, p. 11).

A criança razoável que as histórias de Lipman e Sharp visam modelar é, então, aquela que, fazendo parte de um grupo, estende os procedimentos cognitivos da comunidade de investigação ao seu próprio carácter, já que crítico não é apenas um pensamento orientado por regras e critérios da lógica formal, mas também uma conduta que promova o outro enquanto elemento fundamental para a prática autocorretiva dos procedimentos. Respeitar o outro é, aqui, mais do

² <http://www.youtube.com/watch?v=LakVtFnjtZA> (acedido a 6 de julho de 2013)

que permitir que ele exponha as suas ideias e tolerá-las, no sentido fraco de tolerância (Marcuse, 1965), significando antes tomar em consideração essas perspectivas ao ponto de permitir que elas sejam decisivas na construção de futuras decisões.

Neste sentido, uma criança tornar-se-á razoável mediante um exercício de investigação filosófica contínuo, autocorretivo e não linear. É o que podemos encontrar na história lipmaniana da Pimpa (*Pixie*, no original). Pimpa é uma criança com aproximadamente 8 anos que vai contando auto-reflexivamente ao leitor o processo de transformação ética pelo qual vão passando as relações que mantém consigo própria, com os acontecimentos que não consegue dominar e, sobretudo, com os outros (Glaser, 1996). De uma perspectiva egoísta e egocentrada sobre a realidade, Pimpa vai tomando consciência do valor irredutível dos outros enquanto pessoas e do impacto que essa descoberta deve ter sobre a sua própria conduta: se são pessoas, os outros são sujeitos de experiência por direito próprio, tal como eu, e as minhas decisões devem integrar e contar com o valor absoluto que eles detêm. Pimpa aprende, então, a lidar com os contextos que a envolvem na procura pelo sentido do apropriado para cada situação e torna-se progressivamente mais crítica a atribuir prioridades e a determinar o que deve contar nas suas tomadas de decisão.

A razoabilidade que a Filosofia para Crianças pretende atingir envolve uma consciência do eu como um todo multidimensional e integrado socialmente. A razoabilidade assume, então, a racionalidade formal crítica, mas estende-se para além dela, enquanto ideal ético: a razão temperada pela boa decisão.

Desta exposição, concluímos que tornarmo-nos membros de comunidades de investigação filosóficas mais razoáveis é, sobretudo, tornarmo-nos eticamente críticos, sendo esta a melhor tradução que encontramos para o sentido íntimo da noção de *reasonableness* presente na Filosofia para Crianças. É que, nas palavras de Lipman, o alvo do pensamento crítico deve ser precisamente a razoabilidade (Lipman, 2003, p. 238). O pensamento crítico situa-se, assim, na rota de uma práxis que se compromete com os procedimentos da investigação filosófica, isto é, a falibilidade, o exercício autocorretivo, a sensibilidade aos contextos e a equidade que respeita os direitos do outro como se fossem seus.

Com esta caracterização do pensamento crítico, Lipman transporta-nos de novo para a necessidade de reforçar o caráter multidimensional do pensamento. Mais: chama a atenção para a natureza multidimensional do próprio pensamento crítico, que não sobrevive fora de uma coresponsabilização valorativa e cuidada pelo outro, pela comunidade e, sobretudo, pelos produtos da investigação filosófica do grupo, enquanto modeladores de experiências futuras.

Na Filosofia para Crianças não se concebem indivíduos razoáveis que promovam decisões razoáveis (*reasonable judgments*) fora de uma comunidade de investigação estruturada de modo razoável. Daí que uma atitude cognitiva e eticamente crítica não se possa coadunar com exercícios puramente formais de retórica, em que os participantes treinem uma capacidade de

argumentação desligada de compromissos éticos reais. Para além disso, para que seja eficaz, esta prática dificilmente poderá ser desenvolvida em sessões esporádicas e pontuais do diálogo e da investigação porque exige um amadurecimento continuado de um mesmo grupo de pessoas (as crianças, bem como o professor enquanto facilitador) no exercício filosófico. E, por último, a capacidade de pensar por si mesma que a criança adquire na comunidade de investigação filosófica torna-se incompleta se for entendida em termos individuais, já que é pela pertença ao grupo que a autorregulação e o polimento das ideias e das decisões têm lugar.

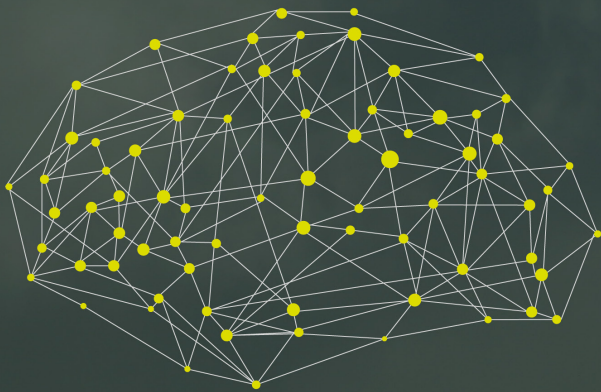
Ser eticamente crítico ou razoável é, então, deixar-se temperar pelo outro naquilo que a comunidade considerar necessário e válido, num percurso que não é linearmente construído, antes se pauta por avanços e retrocessos. A razoabilidade é o critério final do diálogo e da ação críticos, criativos e valorativos, a ideia reguladora para a qual deve apelar um pensamento filosófico verdadeiramente comprometido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Daniel, M. F. (2007) Epistemological and Educational Presuppositions of P4C: from Critical Dialogue to Dialogical Critical Thinking. *Gifted Education International*, 22 (2-3), 135-147.
- Daniel, M. F. & Auriac, E. (2011). Philosophy, Critical thinking and Philosophy for Children. *Educational Philosophy and Theory*, 43 (5), 415-435.
- Dewey, J. (1929). *Experience and Nature*. New York: W. W. Norton & Company.
- García-Moriyón, F. (1998) (Coord). *Crecimiento moral y filosofía para niños*. Madrid: Desclée de Brouwer.
- Glaser, J. (1996). Is Pixie reasonable? Social and ethical themes in *Pixie*. Reed, Lipman, M. (2008). *A life teaching thinking*. Montclair: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking – what can it be?. *Educational Leadership*, 46 (1), 38-43.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M., & F. García Moriyón (2001). Matthew Lipman: una biografía intelectual. Revista Haser. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, 2, 177-200.
- Sibley, W. H. (1953). The rational and the reasonable. *Philosophical Review*, 62 (4), 554-560.
- Splitter, L., & Sharp, A. (1995). *Teaching for better thinking. The classroom community of inquiry*. Melbourne: Acer.

Marcuse, H., (1965). Repressive tolerance. *A critique of pure tolerance*. Boston: Beacon Press Edition, 95-137.

Reed, R., & Ann M. Sharp (Eds). *Studies in Philosophy for Children. Pixie*. Madrid: Ediciones de la Torre.



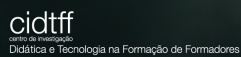
Rede Pensamento Crítico

RedePensamentoCritico.web.ua.pt

© CIDTFF, Universidade de Aveiro, 2014



universidade de aveiro
departamento de educação



Centro de Investigação
Didática e Tecnologia na Formação de Formadores



Colégio D. José I
AVEIRO



FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



COMPETE



UNIÃO EUROPEIA
Fundos Europeus
de Desenvolvimento Regional



QUADRO
DE REFERÊNCIA
ESTRATÉGICO
NACIONAL