

A relevância de Hannah Arendt para a Filosofia para Crianças: espaço público, juízo e ação

Dissertação de Mestrado

Laurinda Aguiar Jorge da Silva

Mestrado em
Filosofia para Crianças



A relevância de Hannah Arendt para a Filosofia para Crianças: espaço público, juízo e ação

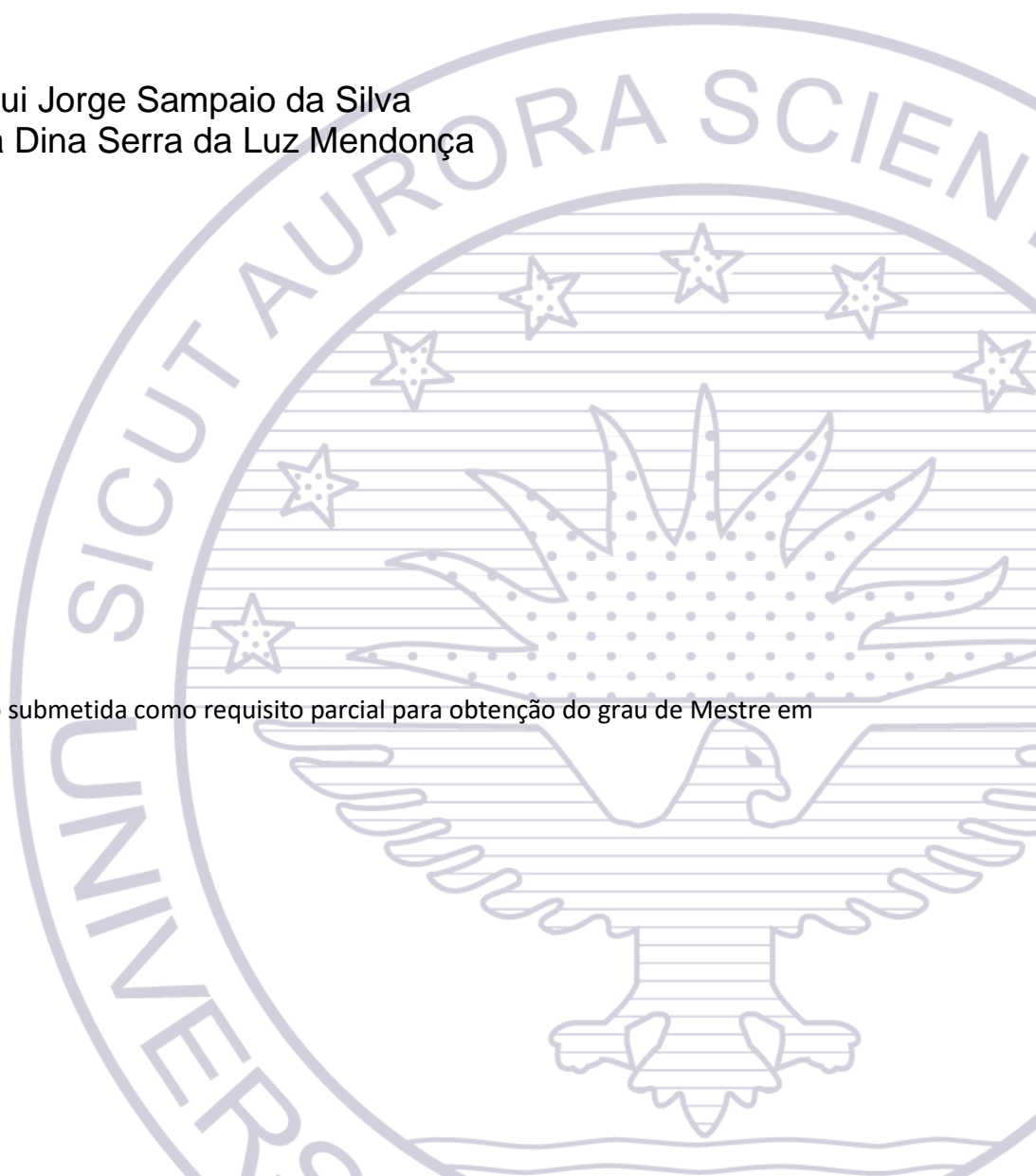
Dissertação de Mestrado

Laurinda Aguiar Jorge da Silva

Orientadores:

Professor Doutor Rui Jorge Sampaio da Silva
Professora Doutora Dina Serra da Luz Mendonça

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



Agradecimentos

Aos meus pais, pelo apoio que está sempre presente.

Ao João, pelo incentivo ao completar de sonhos.

Aos meus amigos que, de perto, não me deixaram esmorecer.

Ao Artur, que sempre foi e continua a ser uma fonte de inspiração para um mundo melhor.

Aos meus orientadores, pela sua inestimável crítica e competência.

Aos professores que encontrei ao longo deste mestrado, em especial à professora Magda Costa Carvalho, pelo seu cuidado, rigor e motivação.

Aos colegas de curso, pelo companheirismo.

Às crianças, pela sua simples e desinteressada generosidade.

Resumo

Percorrendo alguns conceitos fundamentais da obra de Arendt, a dissertação pretende mostrar a sua relevância no domínio da Filosofia para Crianças (FpC), na sua conceptualização ou prática.

Um desses conceitos é o de juízo que em Arendt tem uma inspiração kantiana e aristotélica reconhecendo-se a importância do bom julgamento para situações em que não podemos simplesmente seguir uma regra universal dada. No âmbito da política, por exemplo, essa boa capacidade de julgar é tudo a que podemos recorrer. Assim, defende-se que a FpC, através da Comunidade de Investigação Filosófica (CIF) em muito reforça a capacidade de julgar, sendo que julgar faz reunir capacidades lógicas puras, bem como uma escuta do contexto e do outro, para que se alcance aquilo que Lipman designou por razoabilidade.

Uma vez que o bom julgamento decorre da discussão em CIF, perguntamo-nos se esta é - ou apenas prepara - para um espaço público e em que medida lhe dá condições de existir. Nele o ser humano, segundo Arendt, substancia o conceito de natalidade, a sua liberdade e a sua capacidade de agir. Apesar de Arendt discordar que a escola possa inserir-se na esfera pública e de a FpC mormente se realizar em escolas e âmbitos educativos, pensamos que a CIF prefigura um espaço público na sua atuação. Não é nem deve ser política, no sentido forte e constrangedor do termo, no sentido de instrumentalização e doutrinação, mas é-o num sentido fraco, pois proporciona um contexto plural, de publicidade e de discussão de ideias que visa preparar os alunos para a esfera pública.

Ao identificar o conceito de liberdade com o de ação, Arendt fez-nos pensar que preservar o espaço público, onde a ação pode existir, é preservar a liberdade. Então, manter as condições para este espaço é cultivar a possibilidade da liberdade. O que nos pode mostrar que a FpC e o modo como se operacionaliza a CIF devem ter em conta as condições que sustentam a agência humana.

Se a ação, como o juízo, é um dos conceitos centrais em Arendt, torna-se importante compreendê-la e a empatia ajudou-nos nisso. Além de permitir o descentramento, a transposição para o lugar dos outros e de poder funcionar como uma disposição para certas virtudes intelectuais, a empatia coloca o foco da CIF naquilo que tem de comunitário. Deste modo, equilibra o seu aspeto relacional e que

deve estar mais presente nas nossas concepções de FpC e nas práticas do facilitador. Face a um enfoque na autonomia, que advém da definição de liberdade como livre-arbítrio, a concepção de liberdade como ação e a observação de que a FpC e a CIF comportam pensamento multidimensional, o que inclui o pensamento de cuidado, é possível sublinhar que a FpC e a CIF promovem um espaço público tangível, onde a ação é possibilitada e desenvolvida.

Palavras-chave: Filosofia para Crianças, Arendt, Lipman, Comunidade de Investigação Filosófica, Natalidade, Ação, Espaço Público, Juízo, Empatia.

Abstract

Going through some fundamental concepts of Arendt's work, the dissertation intends to show its relevance in the field of Philosophy for Children (FpC), in its conceptualization or practice.

One of these concepts is that of judgment. Arendt has a Kantian and Aristotelian inspiration and sees the importance of good judgment for situations where we cannot simply follow a given universal rule. In the realm of politics, for example, this good judgment is all we can turn to. Thus, we defend that P4C, through the Community of Philosophical Inquiry (CPI) greatly strengthens the ability to judge, and judging brings together pure logical skills, as well as listening to the context and the other. Thus, reaching what Lipman designated as reasonableness.

Since good judgment derives from the discussion in CPI, we ask ourselves if it is a public space or not and to what extent it enables it to exist. In public space the human being, according to Arendt, gives substance to the concept of natality, his freedom and his ability to act. Although Arendt disagrees that the school can be part of the public sphere and that P4C mainly takes place in schools and educational environments, we believe that the CPI foreshadows a public space in its performance and *praxis*. It is not and should not be political, in the sense of instrumentalization and indoctrination, which imposes a single perspective, but it is in a weak sense, as it provides a plural context, for publicity and for the discussion of ideas that aims to prepare students for the sphere public.

By identifying the concept of freedom with that of action, Arendt made us think that preserving public space, where action can exist, is preserving freedom. So, to maintain the conditions for this space is to cultivate the possibility of freedom. Which can show us that the P4C and the way in which the CPI is operationalized must consider the conditions that sustain human agency.

If action, like judgment, is one of Arendt's central concepts, it becomes important to understand it. Empathy helped us to its better comprehension of the concept. In addition to allowing decentring, the transposition to the place of others and being able to function as a disposition for certain intellectual virtues, empathy places the COI's focus on what is communal. In this way, it balances its relational aspect, which should be more present in our conceptions of P4C and in the facilitator's

practices. In contrast to a focus on autonomy, which comes from the definition of freedom as free will, the conception of freedom as action and the observation that P4C and COI involve multidimensional thinking, which includes the caring thinking, it is possible to underline that P4C and COI promote a tangible public space, where action is enabled and developed.

Keywords: Philosophy for Children, Arendt, Lipman, Community of Philosophical Inquiry, Natality, Action, Public Space, Judgment, Empathy.

Índice

| | |
|--|-----|
| 1. Introdução | 1 |
| 2. Conceitos fundamentais do pensamento de Hannah Arendt | 4 |
| 2.1. <i>Vita activa</i> : labor, trabalho e ação..... | 5 |
| 2.2. Natalidade..... | 7 |
| 2.3. Espaço público e juízo | 8 |
| 3. Arendt e a educação | 13 |
| 3.1. Natalidade e educação | 26 |
| 3.2. A ideia de autoridade..... | 32 |
| 4. A Filosofia para Crianças e a comunidade de investigação filosófica | 40 |
| 4.1. A ideia de comunidade de investigação filosófica..... | 40 |
| 4.2. A relevância da Filosofia para Crianças para o desenvolvimento da capacidade de julgar | 51 |
| 4.3. A comunidade de investigação filosófica como dimensão pré-política ou como espaço público | 63 |
| 4.4. Ação e Empatia | 76 |
| 5. Conclusão | 93 |
| 6. Bibliografia | 102 |

1. Introdução

O propósito desta dissertação é traçar um percurso pelos conceitos fundamentais de Hannah Arendt por forma a perceber quais serão os seus contributos para o âmbito da Filosofia para Crianças (FpC), aqui tomada na sua aceção de génese, ou seja, de Matthew Lipman e Ann Sharp. Para que talvez possam inspirar a própria realização de sessões de FpC ou, se não clarificar, pelo menos problematizar alguns conceitos basilares desta proposta.

O interesse de Arendt por temáticas políticas, relativas ao mundo e à sua preservação, enfim à condição do homem nesse mesmo mundo, parece guiar-nos à comunidade que existe na comunidade de investigação filosófica (CIF), no que a constitui e no que ela pode alcançar no mundo ou, para nós mais especificamente, na FpC.

Arendt afirma que a verdade racional é alcançada na solidão do filósofo pensando consigo mesmo, e que, portanto, tem como principal critério a não-contradição. De outro modo, viveria «em companhia de um assassino ou de um mentiroso» (Arendt, 2006, p. 255) ou veria desaparecer a sua capacidade de pensar. Por outro lado, afirma também que a verdade como opinião é aquela que é eminentemente política, que requer uma viagem por entre todas as perspetivas e discursos até que se torne transparente e se «elev[e] das suas particularidades até uma generalidade imparcial» (Arendt, 2006, p. 252). Entre outros aspetos, este processo de formação da opinião aproxima a pensadora da FpC, no que diz respeito à formação de bons juízos e à sua faceta comunitária – a discussão e depuração na presença dos outros. O que é algo bem diferente do diálogo de um consigo mesmo, por trazer ao processo discussão, persuasão, representatividade, sensibilidade ao contexto, imaginação e desinteresse... Conceitos além dos puros princípios lógicos, sem os quais não é possível afirmar que se faz FpC. Por forma a conseguirmos ver essa aproximação, iniciamos pelos *Conceitos fundamentais do pensamento de Hannah Arendt*, no ponto 2.

Na leitura da pensadora quanto à temática da educação encontramos como temática fundamental para a FpC, nomeadamente quanto à figura do facilitador e à dinâmica da (CIF), a natalidade, contiguamente à ideia de autoridade. Qual a origem da

autoridade neste domínio, como deve ser exercida ou se deve ser exercida são aspetos que parecem contribuir para o que deve ser a FpC, bem como para responder às preocupações de Arendt sobre como preservar a capacidade de iniciar algo que todas as crianças possuem e que tão fundamental é para a preservação do mundo. É nesse sentido que surge o ponto 3. – Arendt e a educação.

O seu vislumbre da teoria política de Kant naquilo que é a sua *Crítica da Faculdade de Julgar*, obra do âmbito do juízo estético e teleológico, pode, por exemplo, reforçar a ideia de que a realização de bons juízos requer mais do que o trabalho do facilitador em competências e nos três eixos do pensamento multidimensional, proposto por Lipman e que incluem o pensamento crítico, o pensamento criativo e o pensamento de cuidado. Requer a existência de uma comunidade e um lugar partilhado e reconhecido pelos outros para que se aproxime o mais possível do pensar bem. Ou seja, não queremos dizer que o pensamento crítico, criativo e de cuidado (*caring thinking*) sejam dimensões puramente isoladas, até porque é impossível ser cuidadoso ou crítico sem contexto concreto sobre o qual ter cuidado ou crítica, antes que a presença de uma comunidade, a exposição das ideias de forma pública reforce a possibilidade de melhores juízos, pelo compromisso, e, talvez mormente, pela escuta do outro. É neste sentido que surge o ponto 4.2 – A relevância da Filosofia para Crianças para o desenvolvimento da capacidade de julgar.

Inevitavelmente não deixamos de ouvir Arendt nos seus escritos sobre educação e política, de onde facilmente surge a pergunta sobre se a escola e a educação são políticas ou não. Arendt afirma perentoriamente que se trata de âmbitos distintos, que, de facto, não pertencem nem devem pertencer ao mesmo domínio. Os seus escritos sobre a verdade indicam-nos que a política é essencialmente discussão e que, afirmamos nós, nessa discussão os nossos interlocutores são nossos adversários legítimos e não nossos inimigos. Estas ideias parecem fornecer um sentido de aproximação, embora não de coincidência, entre a FpC, a CIF e o âmbito político. Estas hipóteses são lançadas no ponto 4.3. – A comunidade de investigação filosófica como dimensão pré-política ou como espaço público.

Arendt usa em vários textos a metáfora da destilação como forma de encontrar o significado original dos conceitos. Assim, acompanhando a pensadora, Arendt tenta “destilar” a ideia de liberdade. E, reconhecendo o seu traçado histórico, observa a

liberdade como típica dos cidadãos da *polis*, que uma vez já havendo suplantado os horizontes do labor e trabalho, eram agora livres dessas necessidades. Isto é, podiam agir, na verdadeira aceção da palavra. O conceito de liberdade enquanto ação, mais do que como liberdade interior e livre-arbítrio, talvez nos possa levar, não a um significado totalmente novo para a CIF, mas a um significado reforçado daquilo que ela é e deve proporcionar aos seus participantes – um espaço e tempo privilegiado para a agência. Sendo que exemplos de ação, para Arendt, são aquilo que no penúltimo parágrafo enumerámos como o falar em público e a própria escuta. E isto situa a CIF num lugar mais próximo da capacidade transformadora que ela e o político têm. É neste sentido que surge o ponto 4.4 – Ação e Empatia.

2. Conceitos fundamentais do pensamento de Hannah Arendt

The Human Condition, no seu título original, é uma obra de Hannah Arendt publicada em 1958. A partir de uma perspectiva histórica, a autora descreve o que se propõe realizar: «uma reconsideração da condição humana à luz das nossas mais novas experiências e dos nossos temores mais recentes. (...) O que proponho, portanto, é algo muito simples: trata-se apenas de reflectir sobre o que estamos a fazer» (Arendt, 2001, p. 16). Nela, a pensadora judia aborda a condição humana ao longo de várias épocas, assim como, no último capítulo, essa condição na modernidade.

Hannah Arendt debruça-se sobre a condição do ser humano, que é singular e, de modo tensional, se cumpre na pluralidade. Esta obra elenca alguns fatores, como o decréscimo da importância que resta ao espaço público, o aparecimento da esfera do social (que surge como um lugar híbrido entre o público e o privado, em que o labor e as necessidades vitais, outrora privadas, passam a ser expostas/ públicas e fator de preocupação de uma comunidade e onde o político é substituído pelo económico, por forma a que essas necessidades sejam supridas), a técnica ou a matematização do discurso, pelos quais essa pluralidade tende a diminuir. Não por deixar de existir, mas por o ser humano se conformar e/ou alienar, colocando assim em causa a sua efetiva realização, que se dá pela capacidade da palavra e pelo exercício da sua liberdade. É por os seres humanos serem políticos que necessitam da palavra, para o entendimento e para a discussão, consigo e com os outros, ou mesmo para o alcance da excelência (*areté*, para os gregos) que pressupõe sempre a exposição pública perante os pares. A palavra e a arena política são coincidentes e, por exemplo, se a tendência da ciência for o indizível em palavras - «expressão normal da fala e do raciocínio» (Arendt, 2001, p. 14) – tal levar-nos-á a aceitar, porque as usamos, tecnologias que não compreendemos e sobre as quais não discutimos, porque são complexas fórmulas matemáticas. A isto corresponde menor liberdade e decréscimo de espaço público – não conseguiremos sequer discutir. Se a complexidade for além da capacidade humana de dizer, compreender e até calcular, certamente estaremos escravos de máquinas e do que elas conseguem.

2.1. *Vita activa*: labor, trabalho e ação

Hannah Arendt estabelece na obra a definição de *vita activa*. A expressão é utilizada por St^o Agostinho em *A Cidade de Deus* (426 d. C.) como opondo-se a *vita contemplativa*, ou seja, referindo-se a «uma vida dedicada aos assuntos públicos e políticos» (Arendt, 2001, p. 25), remetendo-nos, historicamente, para o *bios politikos* de Aristóteles.

Mas, apesar dessa origem grega, a expressão latina *vita activa* não tem já a mesma aceção. Se para Aristóteles *bios politikos* significava «uma vida dedicada aos assuntos da *polis*, na qual a excelência produz belos feitos» (Arendt, 2001, p. 25), com o fim das cidades-estado a expressão *vita activa* perdeu o seu sentido de ação política associada à beleza e àquilo que era considerado como uma verdadeira *bios* (que não era fruto da necessidade ou da utilidade, mas sim da escolha livre). A expressão passou a designar as coisas que são essenciais à sobrevivência do ser humano e à sua permanência no mundo. Com esta mudança histórica, *vita activa* do latim não traduz ou transpõe, no fator liberdade, o *bios politikos* aristotélica. A ação passou também a referir-se «ao corpo político [e à sua] tarefa de proporcionar tudo o que é necessário à vida»¹ (Arendt, 2001, p. 35). Ainda assim, dizem-nos, desta vez, quer latinos cristãos, quer gregos de inspiração platónica, que a pura contemplação, a inação (ao contrário dos movimentos corporais ou até de raciocínio) são o que nos permite alcançar a verdade – seja ela Deus ou o Ser.

Deste modo, de acordo com Arendt, a *vita contemplativa*, a única ligada verdadeiramente a uma vida escolhida, livre, passou a ser superiormente considerada, em detrimento da ocupação com assuntos mundanos, e tal redundou na ação política como sendo vista como menos importante e, conseqüentemente, tendo menos espaço.

Apresentamos de seguida as definições em que Arendt considera a *vita activa* como designando

«três atividades humanas fundamentais: labor, trabalho e acção. [...] O labor é a actividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano... [...] A condição humana do labor é a própria vida.

¹ S. Tomás de Aquino, *Summa Theologica* ii. 2. 179, art. 2, referido por Arendt.

O trabalho é a actividade correspondente ao artificialismo da existência humana... [...] A condição humana do trabalho é a mundanidade. A acção, a única actividade que se exerce directamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao facto de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo.» (Arendt, 2001, p. 19)

Assim, se o labor se inscreve na satisfação das necessidades vitais para que o ser humano e a espécie vivam, o trabalho liga-se à matéria de outra forma: produzindo artefactos. Pelo trabalho, é possível a permanência ao ser humano, uma vez nascido e, portanto, na condição de mortal. Ou seja, inscrito sempre no arco natalidade-mortalidade, pelo trabalho o ser humano consegue um tempo mais durável e menos fugidio ou absurdo. O *homo laborans* é, desta forma, também o *homo faber*, que emprega a técnica à natureza dominando-a em seu favor, é um artífice, produz um mundo artificial/ não-natural.

Já na acção se inscreve o ser humano como *homo sapiens*. É nesta última actividade humana apontada que o ser humano se realiza de facto. É nesta actividade onde, sendo singular e irrepitível, vive com outros seres humanos, também singulares, numa pluralidade. Tal pluralidade é a condição da vida política, portanto do espaço público e da liberdade humana. Aqui, a referência da pensadora aos romanos, para quem “viver” é sinónimo de “estar entre os homens” torna-se esclarecedora (Arendt, 2001, p. 20). Se o trabalho permite ao ser humano o tempo presente, a acção confere-lhe História e tempo futuro. E talvez assim se consiga clarificar a palavra ‘permanência’, já utilizada no texto: do mesmo modo que o artífice produz objetos para melhor subsistir nas condições dadas pela natureza (*trabalho*), cada nascimento (*labor*) é uma promessa para um futuro, além da mortalidade de cada indivíduo humano, cabendo à acção a responsabilidade de proporcionar terreno para que essas promessas se atualizem.

Quanto ao conceito de condição humana, a filósofa reserva alguns parágrafos do primeiro ponto do primeiro capítulo («A *vita activa* e a Condição Humana»), nomeadamente para apontar que não é o mesmo que natureza humana e para afirmar ainda que as condições destas três actividades humanas estão estreitamente relacionadas com o nascimento e a morte, com a natalidade e a mortalidade, assim

como para referir que o ser humano é condicionado tanto pelas condições em que a vida lhe é dada no planeta Terra, como por o que ele próprio produz.

2.2. Natalidade

Assim, o conceito de natalidade em Arendt amplia-se do seu significado restrito (o facto de se nascer) à estreita conexão com ação e liberdade. Agindo, capacidade que todo o ser humano tem uma vez que nasceu, cada indivíduo tem o poder de começar algo novo, imprevisto, inesperado. É a capacidade de interromper um certo quotidiano ou rotina, um potencial inaugural que cria um espaço público no qual a liberdade surge ou se torna manifesta. Sendo que liberdade em Arendt não se refere à capacidade de escolha entre opções nem ao livre-arbítrio, mas a essa capacidade de ação com que todos nascemos.²

Arendt não pretende responder ao problema da natureza humana, pois tal implicaria a criação de uma entidade «sobre-humana» (por exemplo, uma ideia platónica de ser humano ou um Deus) uma vez que só uma entidade deste género conseguiria observar o ser humano não a partir de si próprio e referir-se à sua natureza. Isto provocaria também alguns outros problemas, como por exemplo a necessidade de essa entidade se referir a um sujeito como um «isso». Tal tratamento como um «isso» é contrário à liberdade característica do ser humano, é conivente com a homogeneização ou a reificação, é ainda contrário à atividade da ação, onde o ser humano já não entra em linha de conta com a matéria e com as necessidades que esta lhe impõe. Além disso, as condições do ser humano, que vão sendo referidas ao longo da obra – vida, planeta Terra, natalidade e mortalidade, mundanidade e pluralidade – não o condicionam totalmente, a tal ponto que possamos defini-lo em sua natureza.

² «By freedom Arendt does not mean the ability to choose among a set of possible alternatives (the freedom of choice so dear to the liberal tradition) or the faculty of liberum arbitrium which, according to Christian doctrine, was given to us by God. Rather, by freedom Arendt means the capacity to begin, to start something new, to do the unexpected, with which all human beings are endowed by virtue of being born» (d'Entreves, 2019).

2.3. Espaço público e juízo

Especificamente quanto à noção de espaço público, devemos considerar que Arendt não observa a política como uma relação entre meios e fins. Trata-se de uma dimensão onde os cidadãos deliberam sobre assuntos que dizem respeito ao coletivo e tal evidencia a sua capacidade de agir e julgar. Não almejando realizar uma concepção de bem por oposição à esfera privada - onde se situam a família, a submissão e a necessidade - o espaço público é lugar para a cidadania, a liberdade e a igualdade. A esfera privada é uma condição para a existência da esfera pública, no sentido em que uma realização autêntica como pessoa precisa da esfera privada, para precisamente superá-la, para superar os âmbitos do *homo laborans* e *homo faber*, alcançando realizações livres, via ação e discurso, que apenas na esfera pública podem surgir. Talvez aqui possamos encontrar a ideia elaborada de melhor forma: «o significado que os gregos outorgavam tanto à propriedade como à riqueza privadas: aquele que queria integrar o domínio público teria primeiro que ultrapassar as necessidades vitais» (Martins, 2005, p. 53).

Além disso, parece que a tradução dos romanos da colocação de Aristóteles de que *o homem é um animal político (zoon politikon)* para *o homem é um animal social*, nos sinaliza a deslocação para o domínio público dessas atividades que até então tinham apenas que ver com a esfera privada. Surge aquilo que Arendt designa como sociedade, que, por um lado não permanece no recato doméstico e que, por outro lado, não se transforma em algo de natureza pública. Ou seja, foi desocultado e está à vista de todos, porém funciona com as regras familiares de um chefe «absoluto e incontestado» (Arendt, 2001, p. 43) e onde a todos os membros se pede que se comportem segundo os interesses da mesma família.

Um exemplo desta deslocação é descrito por Arendt do seguinte modo:

«A mais clara indicação de que a sociedade constitui uma organização pública do próprio processo vital talvez esteja no facto de que, em relativamente pouco tempo, a nova esfera social transformou todas as comunidades modernas em sociedades de operários e de assalariados; por outras palavras, essas comunidades concentraram-se imediatamente em torno da única atividade necessária para manter a vida – o labor.

(...)

A sociedade é a forma na qual a dependência mútua em prol da subsistência, e de nada mais, adquire importância pública, e na qual as actividades que dizem respeito à mera sobrevivência são admiradas na praça pública.» (Arendt , 2001, p. 61)

Assim, parece não sobrar espaço para o domínio da ação, que tem uma dimensão de inesperado, criação, liberdade (em relação às necessidades humanas terrenas) e política. É neste sentido que conseguimos observar que o espaço público, se não desaparece, fica pelo menos muito reduzido ou híbrido face às suas características, que já elencamos e que se ligam às noções antigas.

Podemos ainda acrescentar que, além da dimensão do mundo comum - dos artefactos e das instituições - a noção de público possui também a dimensão da aparência. Quanto a esta dimensão, Arendt debruça-se naquela que viria a ser a sua última obra, *The Life of Mind* (1971), na qual reflete primeiramente sobre o pensar, numa segunda parte sobre o querer e numa terceira parte, que nunca chegou a ser escrita dada a sua morte, em 1975, sobre o julgar.

Para Arendt, «*Ser e Aparência coincidem*» (Arendt, 2000, p. 29) e, havendo um funcionamento comum dos cinco sentidos e a concordância face ao objeto também comum, é formada uma identidade a que é possível chamar realidade. Contudo, sem se eliminarem perspectivas diferentes de cada sujeito, o que permite a pluralidade e o espaço público.

Deste modo, não é difícil vislumbrar pontes entre os termos estruturais do pensamento de Arendt e a Filosofia para Crianças (FpC), nomeadamente no que se entende por FpC e cujas consequências se estenderão à dinamização de uma sessão.

De acordo com uma conceção dialogante de filosofia e que, nesse sentido, pressupõe perplexidade e espanto, questionamento e querer saber, lugar à diferença e escuta do outro, diálogo, dimensão pública do pensamento pelo discurso e respeito por procedimentos lógicos e criativos, as ideias de *vita ativa* e espaço público (e tudo o que em torno delas gravita) parecem encontrar-se com a FpC, em particular com a Comunidade de Investigação Filosófica (CIF) avançada por Matthew Lipman e Ann Sharp. Nas palavras de Ann Sharp, que no contexto do artigo abaixo citado pretendem evidenciar que numa sessão de FpC podemos nunca alcançar uma conclusão definitiva, uma certeza, são expostas ainda outras características que a CIF cultiva: «Não

estariamos melhor sem lógica, mente aberta, vontade de aceitar críticas ou considerar posições alternativas, vontade de sujeitar nossas hipóteses à análise, vontade de considerar razões, mesmo que possamos apenas aproximar esses traços ao diálogo uns com os outros» (Sharp, 1987, p. 39). Ou seja, quando nos referimos à FpC e à CIF estamos a referir-nos a um espaço de características próprias onde a capacidade de pensar livre e representativamente surgirá da escuta de perspectivas diversas quanto a assuntos específicos. Apenas deste modo se produzirão juízos capazes de incluir pontos de vista não unicamente nossos e que formam uma opinião realmente crítica pela via do debate e da discussão. Arendt, observando o seu caráter nunca solitário, refere-se a este processo de formação de opinião, por exemplo, em «Verdade e Política»:

«Eu formo uma opinião considerando uma questão dada sob diferentes pontos de vista, e tendo presente ao espírito as posições daqueles que estão ausentes; quer dizer: represento-os. (...) não se trata de simpatia (...) nem contabilizar os votos de uma maioria para me juntar a ela, mas de ser e de pensar na minha própria identidade onde eu não estou realmente. Quanto mais numerosas forem as posições das pessoas que trazer ao espírito quando reflito (...), tanto mais posso imaginar como me sentiria e pensaria se estivesse no seu lugar, mais forte será a minha capacidade de pensamento representativa e mais válidas serão as minhas conclusões finais, a minha opinião.» (Arendt, 2006, p. 251)

Na sua abordagem ao conceito de juízo, Hannah Arendt propõe-nos duas perspectivas. Numa primeira fase do seu pensamento, a perspectiva do ator, com atenção à esfera pública e à esfera política, onde o ator julga para melhor agir e decidir. E, numa segunda fase, a perspectiva do espectador, em que dá mais atenção ao juízo como parte da capacidade de pensar.

A perspectiva do espectador reteve a sua atenção sobre o conceito de juízo como «componente da vida da mente, a faculdade por meio da qual os espectadores privilegiados podem recuperar o sentido do passado e, assim, reconciliar-se com o tempo e, retrospectivamente, com a tragédia» (d'Entrèves, 2000, p. 246). Filósofos, historiadores, poetas são tradicionalmente figuras da *vita contemplativa* que se encontram em situação privilegiada para tal capacidade de julgar. Isto porque, participando da vida contemplativa, dedicada aos conceitos e aos universais, se

encontram não envolvidos nas questões da vida ativa. Nesse sentido, estão não fazendo parte diretamente das problemáticas e têm o privilégio de ver de fora, o que lhes confere uma posição de desinteresse.

Nesta sua teoria do juízo, que não surge de forma sistematizada (talvez surgisse no terceiro volume de *A Vida do Espírito*, conforme já se referiu acima), mas em textos como «A Crise na Cultura» e «Verdade e Política», a pensadora recolhe o conceito de *phronesis* dos gregos, assim como os conceitos de juízo determinante e juízo reflexivo de Kant, observando que a *Crítica da Faculdade do Juízo* foi a filosofia política não escrita que o filósofo de Königsberg nos deixou.

O juízo determinante forma-se a partir de um universal, que permite subsumir um particular, já o juízo reflexivo faz outro caminho. É aquele que a partir de particulares tenta ascender ao universal. Implica a imaginação, o uso do bom senso/*sensus communis* por parte de quem julga para entender. Ilustra o que Arendt nos diz ser o julgar na perspectiva do espectador e aplica-se ao campo da política na medida em que, embora desinteressado, nunca é solitário. Acontecimentos novos e singulares como o nazismo - que, bem sabemos, motivou muita da investigação da pensadora - estão fora das nossas categorias e apenas o uso da imaginação permite julgar e compreender apropriadamente. Trata-se de um juízo reflexivo, pois não temos um universal pré-conhecido que nos auxilie a ajuizar e, segundo Kant, não está no domínio do cognitivo, ao contrário do juízo determinante, como podemos ler abaixo, que se trata de *puro raciocínio*:

«Na *Crítica do Juízo*, contudo, Kant insistiu numa forma diferente de pensar, segundo a qual estar de acordo consigo mesmo não é suficiente; necessário, em vez disso, é ser capaz de pensar ‘pondo-se no lugar de todos os outros’, possuir aquilo a que ele chamou ‘uma maneira de pensar alargada’. A capacidade de julgar assenta num potencial acordo com os demais, e o processo de pensamento em acto no juízo não é, como acontece no processo mental do puro raciocínio, um diálogo entre mim e eu mesmo; em vez disso, consiste sempre e sobretudo, (...) numa antecipada comunicação com os outros, com os quais acabarei por ter de chegar a um acordo. Deste potencial acordo é que o juízo retira a sua potencial validade.» (Arendt, 2006, p. 229)

Assim, ao elaborar sobre o juízo de gosto, na sua relação com o belo, que «é o que é representado sem conceito, como objeto de satisfação universal» e que,

portanto, é universal e subjetivo, Kant, pelas lentes de Arendt, mostrou que «a faculdade do juízo (...) implica uma atividade mais política do que meramente teórica» (Arendt, 2006, p. 229). Deste modo, o juízo reflexivo necessita da imaginação (colocar em mente o que já não mais está presente aos nossos sentidos), do senso comum e da mentalidade alargada para se formar e de um espaço público onde possa ser comunicado/ exposto para recolher a sua validade.

3. Arendt e a educação

Hannah Arendt tem alguns escritos onde a educação é protagonista, embora noutros também seja considerada. É uma dimensão que a pensadora afirma ser crucial para a manutenção do mundo, que está condenado à mortalidade. Esses escritos são, por exemplo, o artigo «A Crise na Educação», publicado pela primeira vez na revista *Partisan Review* em 1957 e que, mais tarde, em 1961, integrou a obra *Entre o Passado e o Futuro – Oito Exercícios sobre o Pensamento Político*. A temática da educação é predominante também em «Reflections on Little Rock», um artigo publicado pela revista norte-americana *Dissent*, em 1959, um ano depois de ter sido escrito e com uma nota da própria revista, sublinhando que o publica não por concordar com as ideias nele contidas, mas por acreditar na liberdade de expressão, o que é indicador, desde logo, da sua polémica. O texto refere-se ao facto de o Supremo Tribunal ter ordenado a integração nas escolas, quer de população negra, quer de população branca, em Little Rock, capital do estado do Arkansas. Arendt posiciona-se contra esta decisão e tal acende a controvérsia em torno do texto. No entanto, a pensadora afirma que o facto de existir legislação segregacionista é o que permite a discriminação (sendo esta uma realidade do âmbito social e não político, e na qual, portanto, o político não deve atuar) e, deste modo, bem a montante deste tipo de decisões, eliminar leis que imponham a segregação - como a da proibição de casamentos mistos - é que se revela realmente necessário. Arendt tem várias afirmações que explicitam a sua posição, bem como nos explicam a discussão em torno do artigo, conforme podemos ler: «O direito de casar com quem se deseja é um direito humano elementar, e comparativamente mais importante que 'o direito de frequentar uma escola mista, o direito de ocupar o lugar que se entender num autocarro, (...) independentemente da cor da pele ou da raça'» (Arendt, 2007, p. 183). Arendt explica-nos que o que nos iguala como humanos e o que nos iguala como cidadãos tem peso diferente: «Os próprios direitos políticos, como o direito de voto, e quase todos os outros direitos enumerados na Constituição, vêm depois dos direitos humanos inalienáveis à "vida,

liberdade e busca da felicidade" proclamados na Declaração de Independência» (Arendt, 2007, p. 183).³

Neste texto está espelhada a sua crítica à educação progressista que elimina a autoridade dos adultos (pais e professores) e implicitamente lhes nega a responsabilidade pelo mundo, onde nasceram os seus filhos e no qual se negam a guiá-los. No seu entender, a decisão do tribunal (que é do âmbito político) interferiu nos âmbitos social e privado, como referimos acima, retirando assim liberdades aos professores e aos pais e, por consequência, retirando-lhes a autoridade e responsabilidade para atuar na situação de discriminação colocando nas mãos das crianças, sobrecarregando-as, um problema que os adultos ostensivamente não conseguiram resolver.

«A imagem parece-me uma caricatura fantástica da educação progressista, que, abolindo a autoridade dos adultos, nega implicitamente a sua autoridade pelo mundo em que fizeram os seus filhos nascer, e os isenta do dever de os guiarem nesse mesmo mundo. Teremos chegado ao ponto de confiar às crianças a tarefa de melhorar ou transformar o mundo? Estaremos dispostos a ver as nossas batalhas políticas travar-se nos pátios dos estabelecimentos de ensino?» (Arendt, 2007, p. 184)

As duas perguntas que finalizam esta citação, na verdade, exibem as suas crenças de que o mundo dos adultos não é separado do mundo das crianças, mas que

³ Na sua autobiografia, *A Life Teaching Thinking* (2008), Matthew Lipman refere-se a uma troca de correspondência com Hannah Arendt a propósito de «Reflections on Little Rock» (1959). A posição de Lipman é discordante da de Arendt: considera que a pensadora inverte as prioridades dos direitos, dando primazia ao casamento inter-racial sobre a «discriminação nos domínios do emprego, habitação ou educação» (Lipman, 2008, p. 93). Aqui, acompanhamos Macías na sua observação crítica desta referência de Lipman ao artigo de Arendt, que nos diz que Lipman não aponta razões que se relacionem com esta inversão de prioridades e que «é até difícil explicar por que Lipman não concordaria com [“O que está em jogo, portanto, não é apenas o bem-estar da população negra, mas, pelo menos a longo prazo, a sobrevivência da República.”] na medida em que Arendt afirma que isso “não só” impacta a população negra, mas toda a República.» (Macías, 2021, p. 73).

Apesar de toda a discordância, Lipman indica-nos uma externalidade saída desse artigo e seu impacto sonante. Arendt fê-lo pensar na mudança entre o ambiente familiar e o escolar e quando esboçou as suas ideias de comunidade de investigação, de que a tolerância e o ambiente seguro e não discriminatório participam, apercebe-se de que essa mudança de ambiente não precisa (nem deve) ser traumática. Segundo Lipman, «(...) foi o artigo de Hannah Arendt de 1959, "Reflections on Little Rock", que primeiro me fascinou profundamente na busca por dois direitos educacionais das crianças. A princípio, eram apenas os direitos das crianças afro-americanas; mais tarde todas as crianças.» (Lipman, 2008, p. 94)

estas devem ser protegidas dele, na esfera privada da família, enquanto «necessitam da segurança de um abrigo para poderem amadurecer» (Arendt, 2006, p. 200). (Assim como o próprio mundo deve ser protegido das crianças, dada a voragem do novo, acrescenta a pensadora em *A Condição Humana*.)

Se conseguimos concordar com a sobrecarga acima referida, de deslocar o problema do racismo e da segregação para as escolas e para as crianças, estas últimas questões instigam-nos a pensar se as crianças não serão capazes de investigar seriamente, mesmo temas que mudem o mundo. Quais serão os temas de criança ou de adulto? Terão as crianças capacidade para melhorar o mundo? Por outro lado, a escola terá uma dimensão pré-política ou política? Detenhamo-nos nesta última pergunta. Observamos que, para Arendt, a escola é um local de dimensão pré-política e que, mesmo que se possa discordar de tal, isso não significa que estejamos dispostos *a ver as nossas batalhas políticas travar-se nos pátios dos estabelecimentos de ensino*. Mormente pelo cuidado que é necessário na proteção das crianças para que não sejam colocadas aparecendo como delinquentes⁴. Bem como, em nosso ver, pelo facto de que é indesejável que haja qualquer doutrinação política nas escolas. Porém, e indo ao encontro da referida descrição, esta invasão da escola *pelas nossas batalhas políticas* pode também ler-se como a presença de um certo modo de ensinar. Conservador, centrado na figura do professor, não dialógico, preocupado em manter o *status* dos adultos ou de instituições velhas, algo que Arendt diz ser uma condenação à destruição do mundo. Ou, por outro lado, um modo mais dialógico, cooperativo, com o *locus* no grupo e nos interesses das crianças, conforme a esteira pragmatista onde surgiu a FpC. Deste modo, poderíamos concordar que a escola tem uma dimensão pré-política no sentido em que não deve realizar-se sob doutrinação e ou inculcação de crenças políticas e discordamos que esta se deve realizar num modo monológico e conservador onde tudo se centra na autoridade do adulto e ou professor. Concluimos que, simultaneamente, em qualquer dos modos de ensinar (mais monológico ou mais

⁴ Neste *aparecendo como delinquentes*, Arendt refere-se à fotografia publicada nos jornais e revistas em que uma rapariga negra, saindo da escola, é perseguida por um pequeno motim de jovens brancos. Deste modo, a rapariga negra aparece-nos como heroica e o grupo de jovens como delinquentes, mesmo que durante o seu crescimento alterem o seu pensamento e atuação, nesse momento (da fotografia publicada) aparecem-nos desse modo.

dialógico) é impossível não existir uma dimensão política da e na escola, ou, dito de outro modo, rejeitar a doutrinação política é já uma posição política.

Neste ponto devemos ser rigorosos na leitura. A pensadora alemã efetivamente critica a educação pragmatista, onde o professor deixou de ter qualquer autoridade baseada no seu conhecimento e onde o trabalho é substituído pelo jogo de forma «incapaz de levar as crianças a adquirir os conhecimentos requeridos por um normal programa de estudos» (Arendt, 2006, p. 193). Mas também expressa que a educação não deve ser limitada aos currículos e deixar de lado atividades extra curriculares: reconhecendo-se que os Estados Unidos da América lidam com uma crise na educação, «o que se está efetivamente a fazer (...) nada mais é do que uma restauração: o ensino será outra vez conduzido com autoridade; nas horas de aula deixar-se-á de jogar e far-se-á de novo trabalho sério; dar-se-á maior importância aos conhecimentos prescritos pelo *curriculum* do que às actividades extra curriculares» (Arendt, 2006, p. 194). Assim, defendendo uma reforma e não uma restauração, o que Arendt nos proporciona não é uma resposta, mas uma pergunta: qual o equilíbrio entre uma educação que conserve a infância, o inesperado que ela contém, a novidade e que, ao mesmo tempo, transmita o conhecimento e a tradição que proporciona o senso comum e a persistência do mundo? Este é um traço característico da sua escrita que, no final de contas, acaba por ser coerente com as suas ideias, nomeadamente de ajuizar e decidir quando não há a presença de regras universais a partir das quais tudo se segue. Precisamente na publicação de *Entre o Passado e o Futuro – Oito Exercícios sobre o Pensamento Político*, a autora explica que destes oito exercícios os três primeiros são mais críticos do que experimentais e os restantes, entre os quais «A Crise na Educação», mais experimentais do que críticos. Nas suas palavras, têm como objetivo obter experiência sobre como pensar, não pretendendo dizer-nos o que pensar.

Precisamente em «A Crise na Educação» (1957), Arendt pretende perceber qual o papel da educação nas sociedades humanas, uma vez que nelas existem crianças e para com estas temos obrigações.

Assim, observa que, no mundo ocidental, a preocupação com o acolhimento do novo fez-se «por uma intervenção ditatorial, baseada na superioridade do adulto, procurando produzir o novo (...) como se [ele] já existisse» (Arendt, 2006, p. 186). E mesmo que hoje educássemos as crianças para o novo, estaríamos já a retirar-lhes a

hipótese de o criarem. Nos EUA, a divisa acima referida, relativa à tarefa de permitir o novo, sustenta este facto de uma maneira ainda mais subtil e ilusória e, por isso, mais difícil de detetar: está-se efetivamente a acolher o novo (seja ele uma criança ou um imigrante que construirá o país).

Na segunda parte deste ensaio ou exercício a autora enumera três causas possíveis para este estado de crise na educação:

a) existe a ideia de que há «um mundo da criança e uma sociedade formada pelas crianças; que estas são seres autónomos e que, na medida do possível, se devem deixar governar por si próprias» (Arendt, 2006, p. 191). Além disso, a criança é sempre tida em conta como grupo e não como indivíduo. Deste modo, o adulto meramente assiste (não interfere) aos acontecimentos desse mundo, bem como a criança, em vez de ficar subjugada à autoridade normal do adulto, fica subjugada à autoridade da maioria do grupo de crianças onde se insere, maioria esta bem mais forte do que aquela que surge da permanência e convivência das crianças e dos adultos num mesmo mundo.

b) A psicologia moderna e o pragmatismo influenciam a educação, de modo que aprender é aprender competências e o professor é aquele que é capaz de ensinar (e não de ensinar x). Tal traz consequências quanto à autoridade do professor, cuja fonte mais legítima (além de ser adulto e, portanto, responsável por cuidar do mundo) é o facto de ser especialista num assunto. Então, «o professor não autoritário, aquele que, contando com a autoridade que a sua competência lhe poderia conferir, quereria abster-se de todo o autoritarismo, deixa de poder existir» (Arendt, 2006, p. 192).

c) A ideia base do pragmatismo – «a de que se não pode saber e compreender senão aquilo que se faz por si próprio» (Arendt, 2006, p. 193) – aplica-se à educação no aprender fazendo.⁵ Ainda, este aprender fazendo concretiza-se substituindo o trabalho pelo jogo. Deste modo, permanece a criança mais velha num nível infantil e o

⁵ Em *Democracia e Educação* (1916), Dewey refere-se a *como fazer as coisas* como «O saber que primeiro se adquire e o que fica mais profundamente gravado» (Dewey, 1979, p. 203) e que *saber* é comumente identificado com as «enunciações em que se cristalizaram os conhecimentos, isto é, os resultados do interesse aplicado ativamente a problemas.» No contexto, o filósofo quer evidenciar que é através da experiência que os conhecimentos ganham significação real e deixam de ser mera memorização. No entanto, receber informações não é por ele excluído como gerador de conhecimento ou de aprendizagem, pois transmite-nos dados de experiências passadas que podem enriquecer a presente. Assim, a «*aquisição de saber* depende [da] reação àquilo que foi comunicado [ao aluno]» (Dewey, 1979, p. 208).

trabalho como que desaparece. Ou seja, para Arendt a criança está a ser mantida artificialmente no mundo das crianças, ou, de outra forma, é-lhe vedado o mundo dos adultos, ao qual ela paulatinamente deveria aceder (Arendt, 2006).

Relativamente a este terceiro fator de crise apontado por Arendt, que constitui uma crítica ao pragmatismo, e uma vez que o nosso trabalho se situa em FpC, devemos expor algumas considerações. No entanto, fá-lo-emos apenas de modo breve, uma vez que mesmo existindo discordâncias entre a pensadora e a referida corrente de pensamento, tal não invalida que tenha contributos para o nosso âmbito.

De facto, a FpC é influenciada pelo pragmatismo, como é o caso da própria expressão CIF, que recolhe de Peirce e da ciência a expressão *comunidade de investigação* e os seus traços de investigação cooperativa e autocorretiva, mas também de Dewey, na sua noção de educação, de experiência, de democracia... No entanto, apesar de Arendt discordar daquilo que diz ser apanágio do pragmatismo – a tese de que «Aprender, no velho sentido da palavra, forçando a criança a adoptar uma atitude de passividade, obrigá-la-ia a abandonar a sua própria iniciativa que não se manifesta senão no jogo» (Arendt, 2006, p. 193) – tal posição não espelha a sua aprovação de um contrário ponto extremo, por exemplo quanto à autoridade, entre a escola tradicional e a escola progressista ou nova. Dewey, em *Experiência e Educação* (1938), do mesmo modo que a pensadora, também se refere favoravelmente a uma atuação dirigida, por parte do professor. Não dirigista, mas que este não se ausente simplesmente. Estando na posse de condições objetivas externas, como o saber acumulado pela sua própria experiência, o conhecimento que a própria humanidade alcançou, abandonar a criança ou o estudante apenas às «suas inclinações imediatas e veleidades» (Dewey, 1976) seria desleal para com ela própria.

Reparamos agora em algumas expressões de Arendt, como «mantidas artificialmente no mundo das crianças» (Arendt, 2006, p. 194) ou «é-lhe vedado o mundo dos adultos» (Arendt, 2006, p. 194), supracitadas na alínea c), pois fazem-nos observar uma pensadora que vê a criança como alguém que deve ter presença, que deve ter contacto e abertura, em relação ao mundo dos adultos. Isto leva-nos a pensar que concepções puristas de FpC e de CIF considerarão facilmente tal abertura como uma contaminação ameaçadora do mundo da criança. Ora, pensar neste encontro entre idades como contaminação contraria a forma como uma CIF é concebida na FpC

(nos moldes por nós considerados, de Lipman e Sharp), uma vez que reúne razões sem idade, podendo ser precisamente o espaço-tempo que equilibra a novidade da criança e o mundo dos adultos ou uma coabitação entre o ensino curricular e atividades extracurriculares. Apenas a título de exemplo, quando os conteúdos curriculares são perscrutados sob a vontade questionadora dos participantes, ou quando estes exercem formas de estar que uma discussão séria e honesta de ideias requer, como escutar.

Arendt prossegue mostrando que esta crise é reconhecida e que os esforços para se alterar esta situação foram, na verdade, uma restauração e não uma mudança. Conforme referimos acima, neste ponto somos surpreendidos pela pensadora, que nos força a pensar. Afinal, qual é o problema da educação e que solução terá? Se não conseguimos fugir à autoridade nem a um mundo onde coexistem diferentes idades: que autoridade deve existir? Qual a terceira hipótese entre o jogo que infantiliza e veda o infante ao mundo do adulto e o trabalho que exerce a superioridade desse mesmo adulto? Enfim, como proteger o revolucionário em cada natal e, em simultâneo, permitir um mundo comum? Como se garante a possibilidade de inauguração? A autora atribui responsabilidades gerais e específicas a todos os adultos e aos educadores. Todos os adultos têm a responsabilidade de cuidar do mundo, chegando mesmo a dizer em «A Condição Humana» que quem não ama o mundo não deve escolher ter crianças.

Ainda ao longo da segunda parte, bem como no seguimento do texto, é possível formular outras perguntas e observações. Nomeadamente acerca da noção arendtiana de infância – «a infância [é] uma fase transitória, uma preparação para a vida adulta» (Arendt, 2006, p. 194) –, do pressuposto do pragmatismo – *Só se pode saber e compreender o que se faz por si próprio* – é mesmo este o pressuposto do pragmatismo? – e acerca da formação e autoridade de um professor, ou no nosso caso específico, de um facilitador de filosofia para crianças.

Permaneçamos um pouco na sua noção de infância. É a de um tempo linear e cronológico, a de um ser que chega ao mundo e está em devir, devendo ser protegido até que esteja preparado para o mundo adulto, até que seja um adulto⁶. Se há pouco

⁶ Ser um adulto e deixar de ser criança pode diferir bastante, pode depender da idade, da civilização, da idade, do país, conforme nos diz Arendt (Arendt, 2006, p. 206).

dissemos que a maioria do grupo de crianças que subjuga a criança enquanto indivíduo é tão ou mais poderosa do que o jugo da superioridade pela idade, aqui podemos explicitar a força dessa maioria: dada a condição da própria criança, por sê-lo, «não [pode] discutir» (Arendt, 2006, p. 192). Apesar de a autora apresentar como conceito chave do seu pensamento a natalidade, que é uma categoria que ultrapassa o mero nascimento e a mera infância (no sentido de se ser criança até x anos de idade), não cremos que se trate de uma incongruência, pois é possível pensar a infância sob o aspeto do tempo cronológico e linear e, simultaneamente, referir-mo-nos à natalidade como categoria que se pode deslocar à idade adulta quando o homem age, criando-se a si e ao mundo. Estando nós situados no âmbito da FpC e podendo aduzir referência a uma outra consideração do tempo, não podemos deixar de referir esta nuance que o conceito de natalidade alcança.

Na perspetiva de Arendt, «a escola é (...) a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo» (Arendt, 2006, p. 199). Trata-se de uma instituição estatal que, por isso, representa para a criança, de algum modo, o mundo, embora não o seja. Trata-se de um momento pré-político (assim como o é a família, na esfera privada), onde a escola tem toda a responsabilidade de não aniquilar o novo em cada criança e de, ao mesmo tempo, prepará-la para o mundo. Arendt bem observa que tal é exatamente o problema: saber qual o equilíbrio que preserva o novo em cada recém-chegado e o protege do mundo – para o qual ainda não está preparado e que deve sempre ser apresentado como é e não como deve ser, pois caso o educador apresente o mundo como ele deve ser, condena-o à destruição, uma vez que estará a impor uma perspetiva velha do mundo, não permitindo assim que os recém-chegados o inovem.

Este texto, em vários momentos associando política e educação (ora apontando que, muitas vezes, esta esteve ao serviço daquela, ora evidenciando que esta é meramente uma antecâmara daquela ou mesmo que as crianças, a quem se dirige a educação, não têm lugar na política), permite uma série de relações ao âmbito da FpC, seja por aproximação, seja por afastamento.

Uma delas é a relação entre a definição de educação e a prática da FpC. Referindo-se ao erro comum da política de *optar por uma intervenção ditatorial*, Arendt proporciona-nos uma noção de educação: «juntar[-se] aos seus semelhantes

assumindo o esforço de os persuadir e correndo o risco de falhar» (Arendt, 2006, p. 186). Destacamos desta noção a persuasão, pois em FpC só pode ocupar espaço esta mesma, via argumentação racional e nunca por qualquer face de doutrinação. E evidenciamos, ainda, o facto de podermos falhar. Efetivamente, seja enquanto professores ou facilitadores de FpC, ou enquanto participantes de uma sessão de FpC (o âmbito deste nosso trabalho), é possível falharmos. Falhamos porque os nossos juízos podem não ser os corretos ou porque a produção de bons juízos não significa necessariamente realização de boas ações (Lipman, 2003).

Certo é que falhar, como Arendt aqui concebe o verbo, seria, por exemplo, a instrumentalização da educação como forma de manutenção do *status*, de tudo o que é já velho ou doutrinal. Falhar seria, também, a ausência de transmissão de conhecimentos acerca do passado, por forma a que os sujeitos dele adquiram elementos capazes de iluminar a contemporaneidade. No século XX, o estalinismo e o totalitarismo nazi, instituindo o medo e a violência, tiveram consequências tão drásticas que quebraram o fio da tradição ocidental. Deste modo, a tradição deixou de nos proporcionar conceitos e valores de julgamento válidos. E, portanto, Arendt sugere que olhemos não para a tradição, mas para o passado, por forma a que recuperemos alguns dos seus tesouros que, estando nas margens da história, possam trazer identidade e significado aos nossos tempos. Seguindo as suas palavras, estamos entre o passado e o futuro e, por isso, devemos observar com crítica e experimentação as conchas vazias dos conceitos tradicionais, para deles destilar o seu sentido original (Arendt, 2006).

Se deslocarmos esta noção de falha para a figura do facilitador de FpC, concebemos que falhar se poderá pensar em paralelo com as ideias mencionadas. Ou seja, se um facilitador de FpC impõe uma visão dos assuntos, se propõe um só tipo de problemas, ou se – pela negativa – não permite o questionamento, a crítica ou o igual acesso dos diferentes interesses à CIF e ao diálogo, então parece também estar, se não conduzindo à manutenção do *status*, certamente bloquear o novo e o inesperado que a natalidade contém. E estas últimas ideias convergem com uma ideia de filosofia, dialogante e onde a diferença comparece e é bem-vinda. Bem assim, como com a consideração da FpC, na sua aceção lipmaniana, como tendo uma direção dada pela razão e argumentação. Pretende o estímulo das crianças na sua capacidade crítica e

criativa, bem como de compromisso para com as ideias, a razoabilidade e a participação consequente numa sociedade democrática. Arendt concordaria com o que dissemos acerca do facilitador e acrescentaria que o professor falharia, ainda, no caso de não assumir a sua responsabilidade pelo mundo e pelas crianças e, conseqüentemente, a sua autoridade. Arendt acrescenta que a autoridade do adulto na escola se reveste da especificidade de «assegurar (...) o livre desenvolvimento das qualidades [da criança]» (Arendt, 2006, p. 199). Isto porque essa «é a qualidade única que distingue cada ser humano de todos os outros, (...) que faz com que ele não seja apenas mais um estrangeiro no mundo, mas alguma coisa que nunca antes tinha existido» (Arendt, 2006, p. 199).

Se nos centrarmos no participante de uma sessão de FpC, talvez falhar possa significar o que de Lipman acima citamos. Um erro nos juízos que estabelecemos ou a não consequência entre pensamentos e ações, entre bons juízos e ações consequentes.

Por outro lado, o conceito de igualdade ocupa na sociedade norte-americana um lugar muito forte e estrutural. Ora, a luta por esta igualdade acaba por «apagar (...) a diferença entre novos e velhos, entre dotados e não dotados, enfim, entre crianças e adultos, em particular entre alunos e professores» (Arendt, 2006, p. 190). Trata-se de outra das relações possíveis entre o texto «A Crise na Educação» e a FpC e que se liga com a noção de autoridade.

Referir-nos-emos adiante e com mais detalhe (no ponto 3.2.), a esta questão da autoridade, quanto à sua origem num âmbito diferente do da educação tradicional e por ter implicações quanto à figura do facilitador.

Ora, dando seguimento ao lugar da igualdade na educação, se nos apoiarmos na ideia do facilitador de FpC como um fractal do sistema CIF e fazendo parte de um sistema autopoietico (Kennedy, 2004), desaparecem algumas escolhas. Isto é, o facilitador não pode escolher não estar também numa posição de ignorância pois, muito simplesmente é o sistema que está a operar por si mesmo. E, embora saibamos que Arendt se refere a educação e a educadores (por vezes a professores) e não a facilitadores, parece que a FpC e o seu funcionamento em CIF poderão responder àquilo que a pensadora política atribui tanta importância. A saber, e conforme já atrás perguntámos, como educar para o que é o mundo e não para o que este deve ser e

como educar preservando o inaugural de cada ser humano, que será a chave para a permanência e para um futuro renovador e que minimiza a dimensão de absurdo. O exercício anti-técnico da facilitação coloca especificamente o facilitador numa posição de ignorância, pelo que pode preservar a capacidade inaugural que cada indivíduo nascido traz consigo. Esta posição tem origem naquilo que seria uma espécie de superigualdade atingida pela CIF, que primeiramente começou na aquisição de conhecimentos e técnicas do facilitador e que depois se deslocou para um sistema vivo que opera por si mesmo, onde a figura do facilitador acaba até por se desvanecer. Neste sentido, acreditamos que a CIF não pode excluir a presença do facilitador, apesar de o seu papel se caracterizar por um eixo de presença-diluição. Isto porque, caso as investigações fossem guiadas unicamente pela comunidade de crianças, correríamos o risco de fechar o diálogo no universo infantil e na «afirmação de princípios já instituídos pelo senso comum, ao invés de representar as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de novos conteúdos» (Sanchez, 2019, p. 172).

Se acima perguntamos por *uma terceira hipótese entre o jogo que infantiliza e veda o infante ao mundo do adulto e o trabalho que exerce a superioridade desse mesmo adulto?*, talvez possamos socorrer-nos da relação adulto-criança que deMause descreve na sua análise psichistórica da infância, *The History of Childhood*, de 1974 e que David Kennedy cita no seu artigo «The New School» (2018)⁷. Segundo a obra, a relação adulto-criança foi sendo diferente ao longo da História, referindo-se deMause a psico-classes, que surgem de um estilo particular de educação infantil em um determinado período do desenvolvimento de uma sociedade. Na relação adulto-criança vão existindo situações de ansiedade, por parte do adulto, quando está frente a frente com uma criança que precisa de algo. E podem identificar-se três formas por

⁷ David Kennedy, nesse mesmo artigo, deixa-nos uma nota acerca da referência a DeMause, que apesar de ser contestado, consegue «invocar uma teoria unificada da relação adulto-criança, sua expressão na cultura e sua influência na forma educacional» (Kennedy, 2018, p. 18). Concordamos com Kennedy, uma vez que DeMause observa na Escola Nova o surgimento da psico-classe empática. Tal define-se pelo facto de os adultos reconhecerem a criança como «uma interlocutora de pleno direito – um Outro cuja singularidade é reconhecida, com quem o diálogo é o discurso preferido e cujas diferenças enquanto criança e adulto tornaram-se pontos de partida e não desqualificações nesse diálogo» (Kennedy, 2018, p. 6). E isto coloca em lugar de não somenos importância, quer a libertação do adulto, quer a visão da escola como «um local para a desconstrução de padrões relacionais autoritários, e a reconstrução do hábito psicossocial por meio do diálogo» (Kennedy, 2018, p. 6). Isto é, tendo de lidar com uma situação de necessidade a resolver para com a criança, com uma situação de ansiedade da criança, o adulto empático acaba por libertar-se do seu próprio “material de sombra” ficando, assim, totalmente disponível para atendê-la e observar os outros, adultos ou crianças, como singularidades.

que essas situações podem ser resolvidas por parte do adulto, típicas de uma psicoclasse. São elas: 1) por uma reação projetiva – «o adulto, como sua própria necessidade infantil é desencadeada pela carência da criança, ‘usa a criança como veículo de projeção dos conteúdos de seu próprio inconsciente» (Kennedy, 2018, p. 4); 2) por uma reação inversa – «o adulto usa a criança como substituto de uma figura adulta importante em sua própria infância» (Kennedy, 2018, p. 4) ou 3) por uma reação empática – o adulto «é capaz de ‘regredir ao nível da necessidade de uma criança e identificá-la corretamente sem uma mistura de [suas] próprias reações’, ao mesmo tempo ‘mantendo distância suficiente da necessidade ‘ser capaz de satisfazê-la’» (Kennedy, 2018, p. 4).

Se observarmos a terceira reação apontada por deMause, vemos a grande importância de os adultos (educadores, professores, pais...) não projetarem a sombra da sua estrutura psicológica sobre a criança, pois tal levará a olhá-la com uma certa violência, de origem na interpretação da «criança como má, egoísta, excessivamente carente, incontrolável, perversa, etc.» (Kennedy, 2018, p. 5).

Assim, acompanhando D. Kennedy, acerca do percurso da Escola Nova (desde o final do séc. XIX), é possível perspetivar, através da ideia que temos de *criança*, a educação e a escola que erigimos e a relação que nela existe entre adulto-criança, ajudando-nos isto a tentar responder à pergunta acima colocada.

Assumindo a criança plenamente como um sujeito «de direito próprio» (Kennedy, 2018, p. 6) a quem a singularidade e forma de razão são reconhecidas, assim como o seu poder de agenciamento, o diálogo entre um adulto e uma criança passa, por via precisamente das suas diferenças, a ser validado. Não obscurecido, violentado ou *desqualificado*, nas palavras de Kennedy, pela falta de empatia do adulto. E, na verdade, esta retirada da projeção do “material de sombra” do adulto sobre a criança, este reconhecimento, por parte do adulto, da capacidade de agência da criança, da sua força motriz em direção a uma mundividência e organização do mundo, da sua subjetividade e da sua razoabilidade, tem implicações na instituição escola. Esta passa a ter de estar associada a princípios de diálogo e de relações de poder democráticas, como por exemplo a participação direta, até mesmo na decisão daquilo que se estuda.

«A implicação do surgimento histórico da psicoclasse empática para o arquétipo da escola é que, em sua identidade como um local de diálogo adulto-criança em vez de dominação adulta, ela se torna o

laboratório para essa forma de “vivência associada e experiência comunicativa conjunta” que Dewey (1916) identificou como “social-democracia”, que, segundo ele, é a condição necessária e suficiente para uma democracia política autêntica. Como sociedade embrionária no modo empático, a Escola Nova é o laboratório da personalidade democrática.» (Kennedy, 2018, p. 6)

Desta forma, parece-nos que este modo empático (alcançado também no seguimento do *Sapere aude* kantiano, da ideia iluminista de pensar por si próprio e não seguindo o pensamento de qualquer outro líder), que se concretiza no diálogo, proporciona a terceira hipótese entre um *entre o jogo que infantiliza e veda o infante ao mundo do adulto e o trabalho que exerce a superioridade desse mesmo adulto*, não retirando autonomia à criança nem autoridade ao adulto.

Kennedy observa que nas décadas de 60 e 70 do século XX proliferaram, nos EUA, certas características em algumas escolas - não centralizada; não linear; dialógica, multiforme e a várias vozes; pouco previsível; democrática; não imperativa (Kennedy, 2018), que acabam por constituir comunidades, descritas por Dewey já no início do mesmo século, como comunidades em miniatura. Sendo essas escolas ou comunidades um «um coletivo adulto-criança e, como tal, o local de interação (...), com tudo o que implica de transmissão, problematização, investigação, orientação, resistência, inovação, rebolião, conversa, companheirismo, *agon*, tensão, entendimento e desentendimento, desempenho, trabalho, celebração, ritual, micropolítica» (Kennedy, 2018, p. 3).

Na sua obra *A Criança e o Currículo* (1902), Dewey «identificou um hiato entre as formas infantis e adultas de organização do conhecimento e o caminho de investigação que torna o diálogo uma necessidade» (Kennedy, 2018, p. 9) e em 1938 em *Experiência e Educação*, evidenciou a necessidade de uma escola que fosse ao encontro dos interesses das crianças e da sua investigação e que, em simultâneo transmitisse o conhecimento dos adultos. No fundo, diz-nos Kennedy, Dewey desafiou esse modo empático «a desenvolver uma forma de escolarização baseada no reconhecimento da “criança” como inerentemente agente, auto-organizada e dirigida à investigação, e [a] inventar uma pedagogia dialógica baseada em uma teoria da experiência que permitisse, como ele colocou em outro lugar, “uma libertação de capacidades que não funcionaram anteriormente”» (Kennedy, 2018, p. 10).

Não é difícil, pois perceber que as características supracitadas da Escola Nova se assemelham à FpC de Lipman e Sharp, que, por sua vez, é de influência deweyana. Apesar de Dewey ser crítico da Escola Nova no seu sentido mais radical, onde todo o centro das preocupações dos adultos com o currículo passou simplesmente para o extremo oposto – tudo está centrado na criança e o adulto desaparece de cena, seja com autoritarismo esmagador, seja com autoridade que contribui. Há, em todo o caso, um encontro entre as características originárias do movimento e Dewey, que atribui importância e responsabilidade à presença do adulto, que contribui para a existência de novas escolas «agora entendida[s] como (...) escola[s] baseada[s] em princípios de diálogo adulto-criança e prática democrática direta» (Kennedy, 2018, p. 7).

Isto é, se nos detivermos na questão também acima posta, contiguamente, a de *como proteger o revolucionário em cada natal e em simultâneo permitir um mundo comum?*, concordamos que as características da Escola Nova, as contribuições de Dewey, quanto à conceptualização de experiência e do papel do professor, e o alcançar da psico-classe empática podem contribuir para uma resposta, pois tratam «cada criança na sua singularidade e representante da natalidade arendtiana» (Kennedy, 2018, p. 10). Considerando que, quando dialogam, as pessoas, os alunos ou os participantes de uma CIF, se o fazem no verdadeiro sentido da palavra, assumem uma disposição para serem alterados, assim como «fazem exigências mútuas das quais emerge uma terceira coisa» (Kennedy, 2018, p. 10), ou seja, o novo. Além disso, segundo o autor, «Uma escola que incorpore o princípio da evolução cultural cumulativa de toda a espécie⁸, que exige transmissão, e o princípio da natalidade, que exige livre investigação, deve resolver a tensão entre eles» (Kennedy, 2018, p. 10) pela via, precisamente, do diálogo.

3.1. Natalidade e educação

O conceito de natalidade pode trazer alguns contributos para a discussão da infância enquanto conceito ou dimensão que nos acompanha na FpC e na educação,

⁸ O princípio da evolução cultural cumulativa é referido por Michael Tomasello (2009) reportando-se à exigência adulta de passar entre gerações os conhecimentos, até que algo novo e melhorado surja sendo assim também outorgado aos mais novos.

de um modo mais geral. Isto porque natalidade não se fica pela definição restrita do nascimento de alguém no mundo e amplia-se para a realização desse mesmo alguém, que sendo adulto em termos de idade e do modo que comumente designamos por adulto, exerce a sua liberdade e os seus juízos na ação. É um ator, na linguagem arendtiana.

Podemos observar a exploração do que é ou pode ser a infância pelos olhos de Walter Kohan, que nos sugere a atenção aos diferentes conceitos gregos para tempo, mais especificamente para que para ela olhemos pela perspectiva do tempo *aión*. Muito diferentemente do regrado e implacável *chronos*, que marca o passar dos dias e das horas e nos confere a infância como uma etapa da vida humana, o tempo *aión* chama-nos a atenção para o tempo do instante, da intensidade presente, que não se dirige linearmente para um lugar ou vem de outro. Deste modo, Kohan expõe-nos uma proposta, a de que «a infância pode muito bem ser não apenas um período da vida, mas uma forma específica de experiência na vida. (...) a infância parece ser uma possibilidade, uma força, (...) uma intensidade, e não um período de tempo» (Kennedy & Kohan, 2008, p. 7). Então, a infância pode ser algo que nos acompanha ao longo da vida, enquanto condição e não propriamente como fase que termina.

Ainda, conforme nos diz Kohan, mas no seu artigo «Visões de Filosofia: infância» (2015), fazendo-se acompanhar de Lyotard, a própria filosofia e infância seguem juntas, pois «aquela não é outra coisa senão a “infância do pensamento”, ou seja, essa infinita potência de recomeço no pensamento que a pergunta instaura e mostra que, em última instância, quando pensamos, estamos sempre no começo» (Kohan, 2015, p. 217). Trata-se de uma aproximação das duas realidades, a filosofia e a infância, mas agora pelo facto de ambas serem perguntadoras.

Decorrendo desta perspetivação aiónica, bem como desta ideia de início inquiridor, a infância parece preservar certas características que são desejáveis à filosofia, ao pensamento e mesmo à experiência da vida como significativa. Por exemplo: - a ignorância, como força motriz para o pensamento e para o querer saber; - a indeterminação, por tudo estar em aberto quando pensamos sobre um assunto, por estarmos sempre no início, num modo infantil; - tempo livre, para se perder investigando...

Mas, contrariamente a isto, e para muitos desde o moderno cartesianismo, metódico e de um cogito descorporificado, esse perder tempo investigando, a abertura ao que pode ainda ser e que não foi pensado, «a espontaneidade, corporeidade e ingenuidade associaram-se quase exclusivamente à infância, e hábito, racionalidade, constrangimento e erudição à idade adulta» (Gregory & Granger, 2012, p. 2), sendo este grupo de substantivos aqueles para os quais a educação deve dirigir-nos, afastando-nos daquele outro grupo. E esse afastamento refere-se às crianças, que devem sair desse modo irracional em que são perfeccionadas, bem como aos adultos, não se esperando que «nem mesmo os pensadores profissionais — mesmo os filósofos — tomem cuidado com a ossificação do hábito que obstrui os novos valores disponíveis na experiência presente e nutre nossa própria inteligência infantil que poderia tê-los discernido» (Gregory & Granger, 2012, p. 3).

Ou seja, se a infância preserva tais potencialidades, a educação parece estar a destruir capacidades ou dimensões da inteligência humana se vê nelas irracionalidade ou obstáculos a serem superados, quando na verdade são possibilitadoras. Se, continuarmos na aproximação entre infância e filosofia e defendermos a figura do filósofo como criança, a prática da filosofia é um voltar-se para a infância. A impulsividade, a consciência somática e a ingenuidade cultural apresentam-se como bons e desejáveis modos de corrigir os hábitos cristalizados da idade adulta (Gregory & Granger, 2012).

Em «John Dewey on Philosophy and Childhood» (2012), Gregory & Granger afirmam que «O Filósofo como Criança é uma figura normativa para ambos os âmbitos, significando aspetos da infância que os adultos, tendo sido educados e aculturados longe deles, devem encontrar maneiras de se reapropriar» (Gregory & Granger, 2012, p. 3). E esses aspetos de que os adultos se devem reapropriar são:

– a sensualidade e corporeidade, uma vez que inteligência e corporeidade são co-extensas e «é somente com e através do corpo que [se] encontra o mundo» (Gregory & Granger, 2012, p. 3);

– o impulso e desejo, já que, seguindo Dewey quanto às quatro formas de impulso (o social ou comunicativo, o de fazer e criar, o de investigar e o expressivo e

artístico⁹, «Kennedy considera esses impulsos igualmente importantes para a aprendizagem e o crescimento de adultos» (Gregory & Granger, 2012, p. 3);

– a ingenuidade, por proporcionar «frescor de perspectiva, discernimento de novidade e ludicidade» (Gregory & Granger, 2012, p. 5). Conforme o próprio título do artigo indica, as ideias de Dewey são aqui chamadas pelos autores, nomeadamente a de experiência, para lembrar que, apesar de as experiências passadas modificarem as experiências ulteriores e tal ser desejável porque as pode melhorar, também se considera útil que observemos criticamente os nossos hábitos, por forma a alterá-los, caso necessário. Tal, considera, é difícil, mas não impossível: «Não podemos recuperar a ingenuidade primitiva. Mas é atingível uma ingenuidade cultivada de olho, ouvido e pensamento» (Dewey, *Experience and Education*, 1967, p. 42 *apud* Gregory & Granger, 2012, p. 5).

Ora, precisamente uma das formas apontadas para o cultivo dessa ingenuidade é, além do «estudo, por meio da filosofia, da experiência de vida» (Dewey, *Experience and Education*, 1967, p. 42 *apud* Gregory & Granger, 2012, p. 6) e da experiência estética, indicadas por Dewey, o diálogo com as crianças. Salvaguardando os autores que é algo que não se encontra em Dewey, mas que é uma prática que se enquadra bem na sua visão de educação, o diálogo com crianças traz vantagens epistemológicas, uma vez que ouvimos as suas experiências, a sua imaginação e possibilidades, bem como de descentralização do adultismo por um desenvolvimento do estar desperto para o que a fala infantil proporciona. Portanto, o filósofo como criança tem acesso a um eu anterior que está latente, que parece irracional, que precede hábitos socializadores, mas que ainda assim existe e com o qual é possível dialogar.

Se aqui, neste texto, desejamos ver a educação atravessada por este modo infantil, também reconhecemos que muita da sua prática pode contrariar aquilo que a infância proporciona. Se a educação for centrada num adultismo que proíbe ou restringe a capacidade infantil de novidade, estamos certamente a perder muito conhecimento e a condenar-nos a nós próprios, enquanto mundo, ao velho por eliminar a singularidade presente em cada ser que nasce. Sendo certo que Arendt se refere à infância como cronológica e às crianças como devendo ser protegidas do mundo adulto por não estarem preparadas para ele, não vê esta separação adulto-

⁹ Conforme Gregory & Granger, 2012, apontadas por Dewey em *School and Society* (1900).

criança como estanque, antes como um contacto que deve ser paulatino e adequado. Além disso, também chama a atenção para o difícil equilíbrio que professores e educadores devem alcançar, quanto a ensinar o passado sem comprometer as possibilidades futuras, que advirão do respeito pelo inaugural que cada ser humano traz consigo. Portanto, concordamos que deste modo, com uma educação que faz este volte-face para a infância (nos seus traços de ignorância fértil, porque procura saber), o que Arendt diz condenar à destruição o mundo, por via daquilo que vulgarmente chamamos de educação tradicional, pode bem ser evitado.

Logo, se a continuidade ao longo das diversas idades não basta para definir infância¹⁰, e se nos centrarmos, como fizemos ao longo destes últimos parágrafos, nas características humanas infantis que desejavelmente nos acompanham e que a educação deve sustentar, talvez o conceito arendtiano de natalidade acrescente algum aspeto ou perspetiva acerca da infância. Existe algo no conceito de natalidade que nos leve à preservação da infância?

Regressados então a Arendt, natalidade é um conceito que se pode referir ao nascimento propriamente dito, bem como à ação. Atribui-se o termo àquele que nasce, bem como àquele que nasce agindo. Portanto, nascer/ natalidade não é uma questão de idade ou tempo cronológico, parece ser também uma condição que nos acompanha «desde que habitamos o mundo» (Kohan, 2015, p. 217), conforme dizem Kohan e também Arendt. Ou seja, aquele que age e sempre que age concretiza a sua infância. Ora, o conceito de natalidade, conduz-nos de imediato ao de ação, o que nos leva a perguntar sobre se existe algo na ação que a torne infantil.

Socorremo-nos de novo de Kohan, e da relação entre infância e as perguntas, se a infância for assumida como «um tipo específico de relação com as perguntas, que

¹⁰ Na sua obra *A Filosofia na Infância* (1980), Gareth B. Matthews refere-se ao modelo estádio/maturação que se apoia na ideia de que as crianças se desenvolvem por um processo de maturação ao longo de estádios identificáveis. Esse desenvolvimento pressupõe sem qualquer avaliação que, nas suas estruturas, o estágio seguinte é mais satisfatório que o anterior. E Matthews bem observa que, se para alguns aspetos isto pode ser verdade (fisicamente, por exemplo, a dentição torna-se mais adequada à alimentação), para outros é falacioso, como é o caso de pensar filosoficamente. Isto porque «...não há motivo para supormos que apenas em virtude de se crescer de uma determinada maneira, normalizada os adolescentes ou adultos atinjam o nível apropriado de maturidade para lidar com questões filosóficas» (Matthews, 1994, p. 35) e ainda porque as crianças pequenas «possuem uma frescura e uma criatividade difíceis de serem lançadas até pelo adulto mais imaginativo» (Matthews, 1994, p. 36). O autor acaba por concluir que devemos contar com a infância e com as crianças como «...noss[as] parceir[as] num esforço conjunto para a compreensão da[s] quest[ões]» (Matthews, 1994, p. 29) e que ignorá-las é «uma condescendência não merecida» (Matthews, 1994, p. 29).

abre o questionador para um movimento que ele não pode controlar ou antecipar. A infância pode ser um tipo de experiência em que o questionamento abre a experiência ao não vivido» (Kennedy & Kohan, 2008, p. 10). Assim, estas dimensões do incontrolado e do não vivido levam-nos a pensar nas mesmas características da ação. A ação, diz-nos Arendt, tem por característica, além da coincidência com a liberdade daquele que toma a iniciativa, o facto de ser um processo imprevisível e irreversível. Uma vez que alguém age, torna-se impossível deter essa ação. Tal como a pergunta e o questionamento,

«a força do processo de acção nunca se esvai num único acto, mas, pelo contrário, pode aumentar à medida que se lhe multiplicam as consequências; as únicas coisas que perduram na esfera dos negócios humanos são esses processos, e sua durabilidade é ilimitada, tão independente da perecibilidade da matéria e da mortalidade dos humanos como da durabilidade da humanidade. O motivo por que jamais podemos prever com segurança o resultado e o fim de qualquer acção é simplesmente que a acção não tem fim.» (Arendt, 2001, p. 284)

Além disso, a ação constitui o poder inaugural dos seres humanos, uma vez que nasceram e isso é que a aproxima verdadeiramente da infância, ambas redundam numa fonte de inícios. A liberdade, abertura ao indeterminado, ao nunca antes vivido e ao inesperado, próprios do conceito de ação e que nos acompanham nos textos de Arendt, aproximam-nos da ideia de infância. É isso que existe na ação que a torna infantil.

Ora, sendo todas as características já referidas acima acerca de infância e que mostram que ela tem um ímpeto tão forte de renovação que não devemos perder, a nossa pergunta passa a ser *como manter essa infância?* Pensamos que o conceito de natalidade de Arendt pode auxiliar-nos aqui pela sua duplicidade. Não se trata de um número mágico onde se volta atrás no tempo e se pensa *como se*, não se trata do nascimento no seu sentido biológico, nem se trata – no caso da educação – de tudo estar sob alçada/ vontade da criança. Trata-se antes de realmente ajuizar e agir no tempo do instante, pensando tudo como se fosse pensado pela primeira vez. E, como Arendt e como Dewey, não cremos que este pôr em marcha um início, cujo processo se desenrola numa teia de consequências imprevisíveis e irreversíveis, implique um simples eliminar do passado e de toda a experiência passada. Além de ser impossível,

estes também nos trazem capital ou conhecimento a partir do qual (re)pensar as situações e o seu significado. A necessidade é a de estabelecer um diálogo entre o imaginativo infantil e o cristalizado adulto, o que proporciona descentralização do adulto face à sua adultez e tal, pensamos, ocorre com facilidade no âmbito da FpC: «os adultos que praticam filosofia com crianças geralmente despertam seu próprio senso de admiração. Isso ocorre não apenas como curiosidade intelectual, mas como um sentimento mais preocupante de dúvida genuína que sinaliza uma ruptura na consciência» (Gregory & Granger, 2012, p. 6).

Finalmente, se devemos estar alerta para que esta nossa condição infantil não se esgote ou subverta cegamente à socialização e à *ossificação do hábito* (expressão já acima citada, mas suficientemente forte e que, por isso, usamos novamente), se uma das formas de cultivar a ingenuidade é pelo diálogo, nomeadamente o diálogo com as crianças, parece que o âmbito relacional da FpC e da CIF aflora sugerindo que não só a FpC cria espaço público como o espaço público também pode criar a infância, no sentido em que cultiva a inteligência infantil e não enrijecida, disponível.

3.2. A ideia de autoridade

Relativamente à noção de autoridade, em «A Crise na Educação», Arendt refere que, quer nos pais quer nos educadores, esta advém: – fundacionalmente, da responsabilidade que os adultos têm de cuidar do mundo, para que este se mantenha; – da responsabilidade que os adultos têm em proteger as crianças contra o mundo, para que nelas não se evada a capacidade de renovação; – no caso dos educadores, da competência em determinado assunto; – da tradição e do passado, que adultos, em geral, devem respeitar e que professores e educadores, em particular, devem ensinar, pois é desta forma que transmitem o que o mundo é.

Sendo que o mundo é inevitavelmente velho para aqueles que a ele chegam e que o *pathos* da novidade pressiona para a ausência de conservadorismo, Arendt acaba por sinalizar que este mesmo conservadorismo «tomado enquanto conservação, faz parte da essência educativa» (Arendt, 2006, p. 202). E, observa a autora na época em que escreve, há uma desresponsabilização dos adultos face ao mundo, como que uma espécie de protesto quanto ao estado das coisas. Ou seja, existe um

desaparecimento da autoridade no espaço público que deslizou para a esfera pré-política, pré-pública. Também na escola, com dimensões pré-política e pré-pública que questionamos, por ser um espaço de encontro e de discussão alargada, existe uma ausência de autoridade que tem por consequência a desresponsabilização por parte dos adultos.

Na sua obra *Experiência e Educação* (1938), John Dewey refere-se, entre outros aspetos, ao contraste entre a educação tradicional e a escola nova ou progressiva, assim como à autoridade e controle social. Quanto ao primeiro aspeto, sublinha o facto de, caso nos movamos de um formato de escola tradicional para o seu oposto radical, irrefletidamente, correremos o perigo de não resolvermos as falhas que se possam considerar que existam na educação. Estas são apontadas por serem originárias de um «esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro» (Dewey, 1976), que se materializa num corpo de conhecimentos sobre o passado que é necessário passar à nova geração. Além deste corpo de conhecimentos, são transmitidas também normas de conduta, por forma a que se adquiram hábitos de ação em conformidade com as regras e padrões tradicionais. Deste modo, a figura do professor tradicional incorpora toda a autoridade, no que concerne a conhecimentos, normas de conduta e métodos da instrução. Ora, a escola progressiva traça a sua crítica precisamente a esta autoridade, que esmaga o poder do aluno de experienciar e de pensar contando com os seus próprios interesses e necessidades, requerendo para uma nova educação: – a expressão e o cultivo da individualidade; – a atividade livre; – o aprender por experiência; – a aquisição de conhecimentos e habilidades que respondam a apelos diretos e vitais do aluno; – o foco no tempo presente como oportunidade, e não apenas no passado e – a tomada de contacto com um mundo em mudança, ao invés de um foco em conhecimentos estáticos e desprendidos da realidade (Dewey, 1976). O que Dewey sublinha é que estes princípios permanecerão meras abstrações, estando dependentes do modo concreto como se aplicam e que, portanto, simplesmente levantarão novos problemas à educação, caso sejam concretizados inadequadamente. Um desses problemas é exatamente a questão da autoridade que, como Arendt, também Dewey coloca. O problema constitui-se por ser necessário não cair no extremo oposto da escola tradicional, de modo que a autoridade desapareça por completo. O que Dewey considera por autoridade

necessária à educação é, não aquela que provém da vontade de um só, mas aquela que tem origem no conhecimento e no conhecimento por experiência acumulada que o adulto tem face ao jovem ou à criança. Uma vez que a nova educação se desenrola mediante os interesses dos alunos e mediante uma conceção de experiência¹¹ que se deseja frutífera no futuro (nem todas as experiências são educativas), o educador não só tem autoridade, bem como tem a responsabilidade de dirigir o estudante para e nessas experiências: «Seria um absurdo excluir o professor da participação no grupo. Como o membro mais maduro (...), ele tem uma responsabilidade peculiar pela condução das interações e intercomunicações que são a própria vida do grupo como comunidade» (Dewey, 1976, p. 54).

Além disso, a autoridade que Dewey aporta é também aquela cuja fonte primária é a natureza social da própria atividade. O pensador dá-nos o exemplo de um jogo que, por via das suas regras e da sua própria dinâmica, exerce controlo social que, porém, não constitui uma violação da liberdade individual. E transpõe-se desse exemplo para a educação: há um «trabalho realizado como empreendimento social no qual todos os indivíduos têm a oportunidade de contribuir e pelo qual todos se sentem responsáveis» (Dewey, 1976, p. 51). Ora, pensamos que a FpC e a CIF comportam exatamente esta dinâmica, isto porque: – são os participantes que escolhem as temáticas a abordar, seguindo-se, como tal, os seus interesses; – o processo da discussão é também realizado pelos participantes; – o poder não reside numa só figura, sendo compartilhado por todos os participantes; – o facilitador não está ausente da sessão, dirigindo-a no sentido de distribuição da palavra, pedir (contra-

¹¹ Uma vez que para Dewey toda a educação é social e se baseia no conceito de experiência, torna-se fundamental aqui deixarmos o que o autor entende por experiência. Assim, em *Experiência e Educação* (1938), Dewey estabelece que existem dois critérios para uma experiência, no nosso contexto, educativa de qualidade: o critério da continuidade e o critério da interação. «O princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes» (Dewey, 1976, p. 26). Isto significa que uma experiência contém valor educativo se o aluno desenvolve atitudes emocionais e intelectuais que lhe permitem responder com maior qualidade em experiências posteriores, uma vez que uma experiência modifica o próprio sujeito e as condições internas de que ele parte para novas circunstâncias.

Já no segundo critério, «A palavra "interação" (...), exprime o segundo princípio fundamental para interpretar uma experiência em sua função e sua força educativa. O princípio atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência: condições objetivas e condições internas» (Dewey, 1976, p. 34). Estabelece, portanto, que quer as condições objetivas de educação, quer as condições internas, igualmente devem ser consideradas pelo professor ou educador nas atividades que prepara. Ou seja, os manuais, o corpo de conhecimentos, enfim tudo o que alcançamos por acumulação, assim como as competências, interesses e necessidades dos alunos devem ser tidos em conta para a situação educativa.

)exemplos, organizar votações, ajudar a identificar falácias ou pressupostos...; – os conceitos filosóficos são por natureza abertos à discussão (Michaud & Väilitalo, 2017).

Nesse sentido, conforme Michaud & Väilitalo (2017), a autoridade do facilitador numa sessão de FpC é relativa ao processo e é deste modo que podemos identificar a ausência do autoritarismo dogmático, mas não rejeitar a presença de autoridade:

«à medida que a investigação emerge e progride de suas conexões com os interesses dos alunos, a autoridade do professor não é tanto imposta, mas faz parte do processo de investigação, conforme exigido pela atividade. A autoridade do professor advém, portanto, do facto de ele ser o servidor do procedimento de investigação ao qual todos os envolvidos na CIF podem se relacionar.» (Michaud & Väilitalo, 2017, p. 30)

No nosso entendimento, considerar a FpC como um espaço purista em que qualquer intervenção do adulto é uma violação da liberdade da criança, à maneira dos posicionamentos anarquistas com «a ideia de que não deve haver autoridade na educação porque é necessariamente algo que aliena os alunos» (Michaud & Väilitalo, 2017, p. 28) é ingénuo e pernicioso, pois não permite que o aluno tenha acesso a experiências frutíferas, utilizando a terminologia de Dewey. Ou seja, não havendo autoridade por parte do adulto, também não existirá responsabilidade deste no cuidado da orientação da criança nas experiências e atividades educativas, nem «...na formação e estruturação da discussão e [criação] de espaços em que os alunos podem influenciar e dirigir a discussão» (Michaud & Väilitalo, 2017, p. 31) permitindo a internalização das competências inerentes à FpC. Sendo na FpC a autoridade algo de compartilhado, pensamos que esta sofre uma complexificação, por exigir sensibilidade para com uma presença possibilitadora e para com uma ausência que a nada conduz, por exigir constante negociação com as partes da comunidade e por exigir, ainda, um certo estado de alerta por parte do facilitador, para que a sua função seja desempenhada adequadamente.

Dewey e Arendt aproximam-se neste aspeto da autoridade e responsabilização por parte dos adultos (sejam eles facilitadores, professores, educadores ou políticos) e nós concordamos com ambos. Deste modo, a não preparação de uma sessão de FpC, ainda que ela siga um rumo totalmente diferente daquele pelo facilitador considerado, porque o grupo ou a própria discussão assim o provocou, é uma recusa do adulto,

neste caso do facilitador, em atuar de acordo com o seu papel ou em cuidar do mundo, para usar a expressão arendtiana.

Não são raras as situações em sessão em que o facilitador tem dificuldade em optar por um critério para distribuir a palavra: a ordem pela qual os alunos manifestam a vontade de intervir ou a discussão espontânea e com seguimento numa problemática, sendo que, por vezes, se tende a afinar a situação aplicando os dois critérios (ou outro que surja como adequado) alternadamente. A propósito desta situação, podemos referir o artigo acerca da atribuição da função de gestor da palavra a uma das crianças participantes das sessões de FpC (Santos & Carvalho, 2017) que ilustra que a criação de situações de autoridade partilhada é profícua por proporcionar tais (descritas por Dewey) experiências férteis. Seja em representações éticas (por que critérios atribuir a palavra), em representações cognitivas (preocupação com o diálogo ele mesmo, na sua qualidade) e em representações políticas, «uma forma (positiva) de gerir o espaço público da comunidade» (Santos & Carvalho, 2017), que os participantes integram, conforme a citamos abaixo.

«no decorrer da sessão, se dois elementos da comunidade estiverem a dialogar sobre uma determinada questão, o [gestor da palavra] deve respeitar essa dinâmica dialógica e, para salvaguardar a integridade do pensamento produzido, não deve passar a palavra a um terceiro elemento.» (Santos & Carvalho, 2017)

Com este exemplo, queremos mostrar que, além dos conhecimentos filosóficos específicos que o orientador deve ter, os seus conhecimentos de facilitação e o seu nível de compromisso para com a sessão em desenvolvimento são também necessários. E não os exercer é negar às crianças usufruírem de experiências significativamente educativas, bem como o seu direito a serem protegidas. (Além de que se nos apresenta, como a Dewey, contraditório apelar ao desenvolvimento da liberdade individual e excluir o professor ou facilitador.)

Não deixa de ser interessante retomar Arendt na sua tentativa de explicitação do que é a autoridade, afirmando que exclui meios de coação, que é incompatível com persuasão e que é hierárquica: a autoridade «é algo que se opõe tanto à coação pela força como à persuasão mediante argumentos» (Arendt, 2006, p. 107).

Ora, se a autoridade implica a inexistência de meios de coação, tal indica-nos que envolve uma certa ordenação hierárquica, desigual, que diferentes partes aceitam

e consideram boa ou positiva. O que significa que quem obedece tem, também, a possibilidade de negar e retirar a autoridade à parte que manda obedecer e que se existe necessidade de coação, então a autoridade não está a resultar. Ou, por outro lado, quem obedece reconhece autoridade quanto a conhecimentos ou caráter a alguém e considera que internalizá-los será positivo para si. Não se trata de uma autoridade irracional (Kennedy, 2018). Arendt lembra-nos ainda que, historicamente, a palavra autoridade não existia para os gregos, no contexto da *polis* e que «a autoridade é incompatível com a persuasão, já que esta pressupõe uma paridade e funciona através de um processo de argumentação. Quando se utilizam argumentos a autoridade é deixada em suspenso» (Arendt, 2006, p. 106). E isto parece aproximar-nos do contexto da FpC, onde a autoridade se desloca do tradicional centro no professor, não para uma pessoa, nem mesmo para um grupo ou maioria de pessoas, mas para o procedimento – a CIF, na qual todos têm oportunidade de intervir entre pares e a autoridade se «torna obsoleta por meio da sua distribuição» (Kennedy, 2018, p. 13).

Apontando o fator igualdade como fator de crise na educação norte-americana – nomeadamente a igualdade que se faz presente e desejável, sob influência de teorias progressistas de educação – entre adultos e crianças e entre alunos e professores, Arendt, com a sua discordância a este respeito, faz-nos refletir sobre a figura do facilitador de FpC. Por um lado, numa CIF, o facilitador é uma razão entre razões tomadas como iguais, no sentido em que todos têm a capacidade de pensar. Por outro lado, simultaneamente, o facilitador afasta-se do modelo tradicional de professor ou educador que expõe conteúdos ou regras e o seu objetivo é o de se diluir/ integrar no grupo. Num grupo em que o diálogo sistemático é autopoietico, o facilitador já não é necessário. Teve ou tem uma autoridade, no que concerne ao uso de uma linguagem ou modos de intervenção numa sessão de FpC¹² mas o seu objetivo é «...distribuir sua função e, assim, tornar-se apenas mais um membro do grupo. Então, o facilitador é um treinador e um catalisador para a *autopoiesis* inerente ao diálogo de grupo» (Kennedy,

¹² David Kennedy enumera alguns exemplos: «reafirmar as posições dos outros, resumir, pedir esclarecimentos, pedir ou oferecer exemplos e definições, apontar contradições, conectar e distinguir ideias, construir sobre a ideia de outro, tentar delinear os passos do argumento até agora, disciplinar a si mesmo e aos outros no interesse de uma participação plena e equilibrada, sugerindo direções novas ou relacionadas, pedindo uma desaceleração ou aceleração do diálogo, e assim por diante» (Kennedy, 2004, p. 754).

2004, p. 753). Isto é, o facilitador tem uma autoridade que, à semelhança dos textos de Arendt, lhe advém de conhecimentos, competências e técnicas adquiridos, mas essa autoridade é uma espécie de anti-autoridade, ou, nas palavras de Kennedy, no artigo acima citado, é uma *antitécnica*, que o é tanto mais seja o conhecimento do facilitador relativo à facilitação e tanto mais o facilitador se torne um fractal de um sistema – a CIF.

Na verdade, tal evidencia uma faceta processual e relacional da CIF e, apesar de já nos termos referido a uma razão que guia as discussões, a dinâmica de uma CIF é mais complexa do que uma dimensão aristotélica/ silogística da argumentação, pelo que não podemos deixar de mencionar a sua dimensão de comunidade e dialética. Embora os movimentos do sistema (usando o paralelismo de Kennedy) sejam imprevisíveis, na sua entropia os mesmos garantem a sua vivacidade e sobrevivência. Não se alcança a verdade, nesse sentido estrito e silogístico, mas antes de um modo dinâmico entre a parte e o todo que levarão a uma verdade como Peirce a definiu em *Philosophical Writings* 1955: «A opinião que está destinada a merecer o acordo de todos os que investigam é o que nós chamamos verdade» (Peirce, 1955, p. 38).¹³

Finalizando este ponto 3. Arendt e a educação, podemos observar que a observação de Arendt acerca da educação pode fazer-nos refletir sobre o papel do facilitador numa CIF. Nomeadamente a partir de uma noção de educação, sobre que tipo de autoridade deve existir neste âmbito e sobre qual o papel da igualdade numa sessão.

Quanto à noção de educação, entendemos, com Arendt, que deve ir ao encontro daquilo que o mundo é e não daquilo que uma tradição diz que deve ser. Nesse sentido, não podemos deixar de convergir para uma noção de filosofia – dialogante e que dá as boas-vindas à pluralidade, que só pode existir, evidentemente,

¹³ Peirce evoca o método experimental, que permite que as crenças se estabeleçam na comunidade, não a partir de cada consciência ou condição humana individual, mas a partir de uma permanência externa (Peirce, 1955), que possa reunir acordo em torno de si. E esse acordo deve ser procurado por um modo de inquirição semelhante ao método da ciência, pois, deste modo, «a conclusão última de qualquer homem [vem] a ser a mesma» (Peirce, 1955, p. 18), estabelecendo o fim de uma dúvida que iniciou todo o processo de pensamento, alcançando uma crença, que para si é a verdade. Esta inspiração no método experimental da ciência trouxe a Lipman a ideia de que a CIF pudesse ser vista como um laboratório no sentido em que o espírito do experimentalismo conduziria a uma investigação não toldada por opiniões ou influências pessoais.

permitindo a singularidade de cada ser humano. E, nesse sentido também, não podemos ignorar que a igualdade que se estabelece entre os participantes de uma sessão de FpC não se segue obviamente do fator idade, antes da vontade confluyente em alcançar essa verdade que o mundo é e da abertura à discussão sobre o que ele poderá vir a ser.

Neste âmbito, o conceito de natalidade, contribui para uma perspetivação da infância além de uma questão de idade, no sentido que contém em si uma força que irrompe no mundo e possibilita a sua continuidade em termos históricos. Deste modo, a educação deve ir ao seu encontro, propiciando as experiências adequadas à subsistência dessa força.

A desigualdade entre adultos e crianças não é algo desprezível, pelo menos por três motivos: o adulto tem mais conhecimento (no caso de um educador, conhecimento por experiência acumulado e como especialista) e isso acresce-lhe responsabilidade por cuidar das crianças. O segundo motivo prende-se com o facto de o educador ter mais experiência e, como tal, mais possibilidades de indicar que tipo de experiências são mais frutíferas para o estudante. Isso traz-lhe a responsabilidade da preparação antecipada e cuidada dos momentos de aprendizagem. No nosso caso específico, o facilitador deve preparar uma sessão de FpC, por forma a que as experiências da mesma sejam férteis na produção de novo conhecimento e ou no cumprimento de um processo como o da CIF – compromisso com a razoabilidade, com a correção das ideias que assumem e com toda a dimensão social e comunicativa que comporta. De outro modo, a criança, concordamos com Arendt, ficará fechada apenas no seu universo e não acederá a factos ou acontecimentos do passado (exemplares ou marginais – que configuraram novos começos ou que outrora não foram escutados com os ouvidos de hoje), que poderão contribuir para a maturação crítica das ideias ou problemáticas tratadas numa sessão, e que poderão responder à criação de novos sentidos. E um terceiro motivo: a criança ainda não socializada carrega consigo «possibilidades reais para o surgimento de novas formas de subjetividade» (Kennedy, 2018, p. 15).

4. A Filosofia para Crianças e a comunidade de investigação filosófica

4.1. A ideia de comunidade de investigação filosófica

Em «A Filosofia vai à Escola», obra de Matthew Lipman de 1988, o autor fala-nos a partir de uma noção de filosofia. A filosofia é descrita por Lipman – e por Lipman referindo-se a Dewey – como dialogante, que se faz na presença do outro, como uma investigação do intelecto que deseja nunca perder o seu fito criativo, com uma dimensão autocorretiva intensa e que almeja perceber como pode pensar melhor.

«Sem dúvida foi Dewey quem previu, nos tempos modernos, que a filosofia tinha que ser redefinida como o cultivo do pensamento ao invés de transmissão de conhecimento; (...) que a reflexão do estudante é melhor estimulada pela experiência viva do que por um texto desidratado, formalmente organizado; que nada melhor que a discussão disciplinada para aguçar e aperfeiçoar o raciocínio e que as habilidades de raciocínio são essenciais para ler e escrever com sucesso; e que a alternativa para não doutrinar os estudantes está em ajudá-los a refletir efetivamente sobre os valores que constantemente [lhes] são impostos.» (Lipman, 1990, p. 20)

Lipman refere-se mesmo a um fazer filosofia, que não pode ser posto em prática de uma forma tradicional/ convencional, onde o professor apela à memorização por parte dos alunos. O fazer filosofia implica que ambos se imbriquem na investigação com os mesmos comprometimento e procedimentos de investigação e, deste modo, por a filosofia exigir por definição uma certa *praxis*, «impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação (...)» (Lipman, 1990, p. 61). Lipman continua, chegando ao ponto de nos indicar que existe *um vínculo integral entre filosofia e comunidade de investigação em sala de aula* e que esta conduz a algo de maior alcance como a integração nos sujeitos de modos de cidadania e participação na vida política que vão além do mero exercício do voto.

Relembrando Sócrates, que com o seu exemplo tentou «mostrar (...) que o fazer filosofia simbolizava uma investigação compartilhada como um modo de vida» (Lipman, 1990, p. 33), Lipman acompanha a ideia de que a FpC e a adoção da

comunidade de investigação como metodologia e paradigma da educação resultarão num modo de vida que se alia à democracia, à liberdade e ao desenvolvimento moral dos cidadãos. Pensamos que, em última instância, poder-se-á falar em desenvolvimento moral da sociedade, isto é, só uma sociedade democraticamente madura (ou que pelo menos se predisponha para tal) aceitará converter as suas salas de aula em comunidades de investigação, o que, por sua vez, também poderá conduzir uma sociedade democraticamente madura, composta por indivíduos capazes de razoabilidade.

As influências de Lipman são claras. Dewey, no seu paradigma de educação e Peirce, no que toca à expressão *comunidade de investigação*. Ambos os tópicos estão implicados, pois do ideal de educação que vê a mera memorização de conhecimentos como arbitrária e autoritária e, portanto, indesejável, só se pode querer uma escola colaborativa e participada, tal como resulta do que acontece numa comunidade de investigação.

Tem origem em Peirce (*The Fixation of Belief*, 1955) esta expressão, que a descreve como um conjunto de cientistas «igualmente dedicados ao uso de procedimentos semelhantes em busca de objetivos idênticos» (Lipman, 2003, p. 20) e Lipman transfere-a para o âmbito da FpC e das salas de aula, sendo que sempre nela observou algo maior do que um mero método, conforme nos afirma, na mesma obra acima citada, que quando os alunos ou os participantes da CIF internalizam o que realmente significa participar nessa mesma comunidade – ou seja, identificar assunções nas diferentes intervenções, questionar, perguntar por razões ou exemplos, seguir a investigação até onde ela nos leva – essas pessoas *passam a pensar como o processo pensa*. Deste modo, a CIF não é apenas um conceito e transforma-se numa superestrutura ou paradigma educacional que tem implicações metodológicas, atitudinais, epistemológicas, éticas e políticas.

Ainda completando um pouco mais esta noção de comunidade de investigação em Lipman, podemos aqui expor algumas das suas características, em conformidade com outra das suas obras, *Thinking in Education* (2003). A CIF tem objetivos (um julgamento ou acordo, ainda que seja provisório); tem uma direção, aquela que a argumentação indica; é dialógica e com regras procedimentais (momento de natureza lógica); fica incompleta se não atende a dimensões do pensamento como a

razoabilidade, a criatividade e o cuidado, devendo tentar operacionalizá-las. Para o proponente da FpC, a comunidade de investigação é o modelo para toda e qualquer sala de aula, sendo que a «investigação na perseverança na exploração autocorretiva de questões consideradas, ao mesmo tempo importantes e problemáticas» (Lipman, 1990, p. 36) e que o conjunto de indivíduos que a integram devem estar comprometidos com tais valores, bem como com a criatividade. Além disso, o facto de não existir um *corpus* estabelecido do conhecimento filosófico (pelo menos do mesmo modo que existe em domínios como a física ou a biologia) facilita a liberdade exploratória da CIF «que pensa nas disciplinas relativas ao mundo e sobre os seus pensamentos sobre o mundo (...) [empregando] a mesma fidelidade aos mesmos procedimentos de investigação» (Lipman, 1990, p. 37).

Deixando a abordagem ao pensamento crítico para o ponto 4.2. deste texto, se nos reportarmos ao pensamento criativo, que, como dito acima, deve ser parte integrante desta proposta, observamos que apesar das suas características próprias, não se isola, antes se relaciona, do pensamento crítico nem do pensamento de cuidado. Trata-se de um pensamento que se inicia e vive da perplexidade perante uma descoberta, expressa não só uma ideia ou solução, mas também a individualidade do sujeito criador, bem como tem um carácter ampliativo, típico da analogia e da metáfora, por exemplo. Lipman enumera em *Thinking in Education* (2003) características do mesmo, sendo que aqui nos referimos apenas a algumas. Entre elas: – a originalidade que, contudo, «por si só não é suficiente para estabelecer o mérito de uma passagem de pensamento criativo. Algumas dessas passagens podem ser altamente originais, mas excêntricas ou irracionais. Esta é uma razão pela qual um quórum de critérios geralmente precisa ser invocado» (Lipman, 2003, p. 244). Deste modo, pensamos merecer algum destaque: – a produtividade (que requer criação com resultados bem-sucedidos), – a imaginação (vista como uma característica que deve equilibrar-se entre o senso dos factos e a exploração de possibilidades sobre os mesmos: «Ter outros mundos para habitar – e torná-los disponíveis para outros habitarem também – não é tarefa fácil» (Lipman, 2003, p. 245), – a independência (identificada com o pensar por si mesmo), – a experimentação (que nos mostra que o pensamento criativo é guiado por hipóteses – e não regras – que necessitam de teste), – a maieuticidade (que se coaduna com o pensamento de cuidado, no sentido em que

o pensador maiêutico, como parteiro, tem empatia quer pela ideia gerada, quer pelo processo que gera essa mesma ideia) e a generatividade (que funciona como estímulo à criatividade dos outros).

Outras ideias fortes sobre este tipo de pensamento são a de que quanto maior o pensamento de cuidado, maior a qualidade criativa das possibilidades encontradas e a relação direta entre a perícia e a qualidade da produção criativa. A respeito de tal, Lipman refere-se ao exemplo dos treinadores que «sacrificariam de bom grado o jogador normal que ocasionalmente faz uma jogada notável pelo jogador que regularmente balança o taco com um golpe tão “doce”, como diz a frase, que representa uma ligação exemplar de beleza e eficiência» (Lipman, 2003, p. 251). Parece-nos importante aqui deixar este exemplo, não só para acompanhar Lipman na sua ideia de que a criatividade não é simples desafio de regras, mas se conecta com a *expertise* ou perícia, por si referida, acerca da habilidade alcançada na produção de bons juízos.

A partir da leitura do autor, encontramos passagens acerca do pensamento de cuidado (*caring thinking*) como as seguintes, todas de *A Filosofia vai à Escola* (1990): – a propósito da Educação para os Valores Cívicos (ponto 5 da obra) e imparcialidade, «A Ciência contribui com sua ênfase no valor da objetividade com a necessidade de buscar causas e efeitos e com as descrições e explicações cuidadosas» (p. 68); – a propósito da Investigação Ética e Ofício da Prática Moral (ponto 6 da obra) e do treino para as competências cognitivas para o bom raciocínio, Lipman refere que «treinadas a ouvirem cuidadosamente os outros e a levarem em conta os pontos de vista e perspectivas dos outros, [as crianças] não permanecerão uma presa fácil de alternativas insanas e cínicas porque terão conhecido as vantagens da objetividade» (p. 102); – por outro lado, se as crianças devem ter as ferramentas atrás mencionadas para o exercício da moralidade, Lipman foca também a necessidade de que «esses instrumentos devem ser amados e cuidados do mesmo modo que todo artesão ama e cuida das ferramentas que usa e dos procedimentos que emprega» (p. 103). Estas, entre outras passagens mostram-nos que o pensamento de cuidado se refere ao respeito pelos ideais como a verdade e pela investigação, ao compromisso com as ferramentas lógicas e racionais que permitem escuta e consequente perspetivação, ao

importar-se com aquele que estamos a escutar e ou com quem estamos a dialogar, bem como com o assunto em questão e ao modo como o estamos a investigar.

Podemos ler também que o pensamento de cuidado se desenvolve em torno da atribuição de valor àquilo que vale (ou seja, aquilo que recolhe bons argumentos para ter valor). O autor refere-se ainda à valoração num âmbito relacional que, por isso, tem importância ética. Em *Thinking in Education* (2003) mostra também que as emoções contribuem para a qualidade do nosso pensamento, pois é porque nos importamos com algo que procuramos equilíbrio no tratamento de situações iguais e situações diferentes. Neste sentido, o cuidado tem uma dimensão cognitiva, com origem nas nossas perceções emocionais, que busca diferenciação, adequação, avaliação. Expõe-nos pensamento de cuidado como manifesto em pelo menos cinco variedades, que, todavia, segundo ele próprio, não esgotam a sua definição.

São elas o pensamento apreciativo, o pensamento afetivo, o pensamento ativo, o pensamento normativo e o pensamento empático. O pensamento apreciativo contém sempre valoração e avaliação. Apreciar é prestar atenção ao que importa (para alguém ou para algo), não apenas sob uma perspetiva pessoal, mas sabendo indicar as razões por que algo importa. E tal tem valor cognitivo, não meramente emocional, por levar a ações. Se desejarmos traçar uma ponte com a ética das virtudes, esta ideia pode levar-nos a observar que se somos alguém virtuoso, teremos uma perceção moral de uma situação que coincide com aquilo que importa nessa mesma situação. Trata-se de um pressuposto que nos indica que «Quando não agirmos moralmente (...) é porque sofremos de uma “cegueira moral” (...), a nossa compreensão moral é vaga ou distorcida» (Little, 1997, p. 59). Deste modo, são as nossas perceções morais que nos motivam a agir no mesmo sentido, ou seja, se conhecemos o Bem, agimos em conformidade com ele. Assim, saber por que razões valorizamos algo traz a este aspeto do pensamento de cuidado uma dimensão explicativa da ação.

Aludindo ao pensamento afetivo, ressalva que a emoção é um tipo de pensamento e que não contar com ela é deixar de fora dados que já bem conhecemos, ou seja, que a dicotomia razão vs emoção já não faz sentido, quanto ao bem pensar. A emoção ajuda-nos quanto à adequação dos nossos julgamentos perante factos, situações ou fenómenos e essa adequação tem tanto valor cognitivo como a relevância ou a coerência. A este propósito, da função cognitiva das emoções, talvez valha a pena

referir a capacidade de as emoções salientarem (e por vezes obscurecerem) aspetos da realidade. Na sua obra *Considered Judgement* (1996), Catherine Z. Elgin realça essa mesma faceta, defendendo que «Uma emoção afeta tanto a configuração quanto a constituição de um sistema de pensamento. Fornece foco, destacando alguns aspectos do domínio, obscurecendo outros, engendrando relações de relevância e irrelevância» (Elgin, 1996, p. 149). Não se trata de atestar que são fontes infalíveis de conhecimento, como é o caso do ciúme de Otelo, que a autora exemplifica como sendo castrador de outras interpretações, que também apelam para ser ouvidas, tornando a crença na infidelidade de Desdémona algo indubitável.¹⁴ Trata-se antes de não esquecer que nos levam a observar a realidade em determinados pontos que, conectados entre si, nos podem conduzir a algo com valor epistémico.

Quanto ao pensamento ativo, o texto começa por distinguir a palavra cuidado no sentido de ter sentimentos por (*caring about*) – que se identifica com pensamento afetivo, da mesma palavra, mas no sentido da ação de cuidar de (*looking after*) – que se identifica propriamente com o pensamento ativo. Tem uma ação de conservação de X aquele que preza X, estejamos a falar de uma situação concreta ou de algo abstrato como a verdade, ante os quais temos de ajuizar e agir: «Cada ato é uma intervenção que testa as circunstâncias» (Lipman, 2003).

Em relação ao pensamento normativo, Lipman refere a ligação entre o que se deseja e o que merece ser desejado, que deve ocupar o pensamento em comunidade, uma vez que quem é capaz de pensar sobre quem é e em que mundo vive, deve também ser capaz de pensar sobre quem quer ser e em que mundo quer viver. Existindo uma maior sensibilidade à (in)consistência entre aquilo que deve ser e aquilo que é, a atenção que se presta ao real passa também a incluir a reflexão sobre o ideal. Então, na observação conjunta do normativo e do real, o pensador cuidadoso alcança mais ponderação acerca da ação. Assim como acerca daquilo que é e pode ser o próprio cuidado, conforme é descrito de seguida: «Aquele que cuida está sempre preocupado com as possibilidades ideais de conduta do cuidado, de modo que a

¹⁴ «Uma palavra, um gesto ou um olhar que pode ser tomado como sinal de infidelidade nem sempre precisa ser tomado como tal. A irracionalidade do ciúme de Otelo está em bloquear prematuramente as reivindicações de outras interpretações. Como sua orientação obscurece sua disponibilidade, leva-o a acreditar que a evidência da infidelidade de Desdémona é inequívoca. As emoções justificadas e suas contrapartes injustificadas geralmente diferem apenas na ênfase» (Elgin, 1996, p. 151).

reflexão sobre o ideal se torne parte integrante da atenção que se presta ao que realmente está acontecendo» (Lipman, 2003, p. 269). O pensamento normativo é sempre cognitivo.

Por último, o pensamento empático envolve o que acontece quando somos capazes de nos colocarmos no lugar dos outros experimentando, assim, as suas emoções, como se fossem nossas. Do mesmo modo que os sentimentos permitem melhor conhecimento, também a empatia traz melhor compreensão, e, acrescenta Lipman, que a existência de “imaginação moral” possibilita seriedade moral e sustenta melhor os nossos juízos.

Por tudo isto, por integrar pensamento criativo e de cuidado, num diálogo disciplinado (leia-se, direcionado pela razão, pela lógica e pela razoabilidade) é que Lipman defende que a CIF estabelece situações evocativas da expressão dos seus participantes, assim como do seu desenvolvimento de caráter e moral.

Quando Dewey nos apresenta a sua noção de democracia, contribui para esta ideia de comunidade de investigação filosófica.

Com o auxílio de contraexemplos, Dewey (1979) esclarece dois critérios para que nos possamos referir a uma sociedade democrática: – a reciprocidade e partilha alargada de diferentes interesses (que não existe numa organização despótica de um estado, onde as relações são unilaterais); – a interação (que não existirá numa quadrilha de ladrões, uma vez que o seu único interesse, que preserva o grupo, faz com que se isole de todos os outros). Este seu sublinhar da maior participação e interação possíveis dos indivíduos em torno das experiências (que proporcionam conhecimento, bons julgamentos e decisões) deixa-nos perceber o quanto se aproxima da ideia de CIF. Isto porque uma democracia só será eficiente se quem vota tiver uma educação adequada a esse ato. E *adequado*, como poderemos ler na citação que se segue, inclui a dimensão da interação. Interação das disposições internas do indivíduo com o meio, com os outros indivíduos ou com as suas experiências comunicadas. Essa interação é extremamente importante porque leva cada um a ter em linha de conta os outros e não apenas a si próprio. O exercício do voto é para Dewey apenas uma parte daquilo que se chama de democracia, uma vez que:

«A democracia é mais do que uma forma de governo; é, primacialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada. A extensão, no espaço, do número de

indivíduos que participam de um mesmo interesse de tal modo que cada um tenha de pautar suas próprias ações pelas ações dos outros e de considerar as ações alheias para orientar e dirigir as suas próprias, equivale à supressão daquelas barreiras de classe, raça e território nacional que impedem que o homem perceba toda a significação e importância de sua atividade.» (Dewey, 1979, p. 93)

Sendo a democracia um ideal ético a perseguir e a manter (não apenas um mero sistema de votação), sendo uma forma de unificação da sociedade, tem por consequência o facto de todos terem o direito à oportunidade do seu florescimento enquanto cidadãos. Para Dewey, o indivíduo humano forma-se identitariamente pela e na sociedade e, sendo cada indivíduo único, o governo de muitos só tem a ganhar com uma educação que permita escutar e desenvolver perspectivas, sejam elas o mais diferentes possível.

Neste seguimento, para Lipman a educação deve permitir a cada um a liberdade de fazer as suas escolhas; a montante disto, a liberdade de indagar e perceber quais são, bem como, a jusante, a de prever as possibilidades de realização dessas mesmas escolhas.

«Os educadores, portanto, têm esta obrigação – ajudar os alunos a encontrar as alternativas que estão abertas para eles, ajudá-los a descobrir os meios necessários para alcançar esses objetivos e fazer com que vejam as consequências que podem fluir de sua realização.» (Lipman, 2003, p. 293)

Portanto, parece-nos que a FpC instala ou realiza aquilo que o pragmatismo observa e diz ser desejável: uma atitude de investigação. Isto, porque a situação problemática é o que leva ao questionamento, abarcando os interesses das crianças e, além disso, a FpC produz hábitos mentais mais rigorosos, pois, segundo Peirce, o método científico é o melhor método e as ciências sociais deveriam utilizá-lo: «A filosofia devia imitar as ciências de sucesso nos seus métodos» (Peirce, 1955, p. 229). Para Peirce, «no que respeita à metodologia, a filosofia devia imitar mais do que criticar as ciências de sucesso» (Murphy, 1993, p. 22) onde as características da mente experimentalista levam a pensar nas problemáticas como se estivéssemos num laboratório e isso inclui a experiência propriamente dita, o falibilismo e a revisibilidade das conclusões.

Não são raras as críticas à proposta de FpC que Lipman nos deixou, e, concretamente à CIF. Por exemplo, uma das objeções à obra de Lipman é a de que as novelas filosóficas apresentam um conjunto de temáticas já determinadas e hierarquizadas (Sanchez, 2019), tidas como de interesse universal. Apesar de Lipman sempre afirmar que numa sessão estas devem seguir os interesses dos alunos, parece não existir realmente liberdade quanto às temáticas escolhidas pelos participantes de uma sessão, mesmo sendo facilitadores. Pensando nestes facilitadores, Lipman deixou-nos um vastíssimo conjunto de exercícios, destinados à exploração dessas novelas. E, embora deseje que exista nos alunos uma evolução das suas capacidades racionais e reflexivas e um «cultivo do desenvolvimento do carácter moral» (Lipman, 1990, p. 68), por forma a que sejam capazes de observar qualquer tentativa de doutrinação ou mesmo para evitar o relativismo insensato, acaba por apresentar determinados exercícios, determinadas regras do diálogo filosófico e determinadas regras de funcionamento da CIF. Neste sentido, torna-se vulnerável à crítica da normatividade, por indicar sobre que temáticas indagar e como a filosofia deve acontecer numa sessão de FpC, o que contraria o próprio espírito filosófico como espaço para a diferença e para múltiplas perspetivas. E tal pode levar-nos a questionar se Lipman, sendo normativo quanto ao método, ao modo de fazer filosofia, ao que se espera ser um cidadão com bom carácter impede que o conceito de natalidade, postulado por Arendt, se atualize. Se sim, a FpC será apenas mais um modo de manutenção do *status*, do que o mundo velho quer ver instituído, o que levará, na linguagem de Arendt, à sua própria destruição futura. Ou seja, torna-se interessante reconhecer quais as condições para que o novo surja para que a FpC e ou a CIF não as eliminem. Por um lado, se fornecemos o que tratar e como tratar, poderemos cair num jogo viciado que fornece dados e métodos que apenas finge fazer ou procurar fazer percurso crítico e criativo face ao conhecimento ou a uma resposta. Por outro, quando Lipman se refere à tradição filosófica¹⁵, refere-se à capacidade das crianças a

¹⁵ «estimular crianças a pensar, desenvolver suas habilidades cognitivas para que raciocinem bem, envolvê-las em diálogo disciplinado para que raciocinem juntas, desafíá-las a pensar sobre conceitos significantes da tradição filosófica e ainda desenvolver sua capacidade de pensarem por si mesmas para que possam pensar racional e responsabilmente quando confrontadas com problemas morais. Treinadas a pensar criticamente, não permanecerão indefesas diante dos esforços em doutriná-las. E, além disso, treinadas a ouvirem cuidadosamente os outros e a levarem em conta os pontos de vista e

desafiarem e não propriamente de a recuperarem indiscriminadamente. E, desse modo, as condições para que o novo surja parecem ser estabelecidas. Tais prendem-se com a existência de um espaço público que proporciona fala, discussão e escuta, o que se liga a uma concepção de filosofia dialogante, de investigação e de abertura face às perspectivas diferentes presentes numa CIF. O que significa que, até mesmo a temática ou a pergunta, na sua pertinência ou modo de colocação, podem ser postas em causa e sujeitas ao crivo da razoabilidade. Não obstante, se, como Arendt observou, o fio da tradição na modernidade foi quebrado por específicos acontecimentos históricos, então essa tradição já não nos restará, nem mesmo como fonte de desafio e, segundo a pensadora, teremos de recorrer ao passado, aos seus factos, para os ouvirmos agora de uma forma o que outros ouvidos não conseguiram ouvir.

Apesar de Lipman poder responder a esta crítica da normatividade com o uso da Lógica como elemento preponderante da metodologia, capaz de garantir, bom raciocínio, não pode afirmar que a sua proposta é totalmente neutra, no sentido em que defendendo a inexistência de qualquer forma de doutrinação em favor da autonomia dos alunos, ao mesmo tempo, deseja dirigir-se para uma sociedade democrática. Nem o método foi constituído democraticamente (apesar de para tal ideal se dirigir), nem mesmo uma CIF se pode, a nosso ver, formar sem recurso à pluralidade. Além disso, como afirma Liliane Sanchez (Sanchez, 2019), ser autónomo é também abrir-se ao indeterminado, ou seja, no caso da filosofia e da FpC, é ser capaz de estar na prática filosófica, na prática da interrogação, sem garantias dadas (sejam elas de deuses, da natureza ou de um saber científico, racional e lógico). E, sendo tão normativo quanto o exposto, pré-determinando um modelo social, um modelo de pensamento (o seu pensamento multidimensional), um modelo de cidadão, Lipman parece traçar um caminho em direção à autonomia – que advoga, fazendo-se acompanhar de Kant para fundamentação do seu projeto (Lipman, 2003) – mas de forma contraditória. Pois, parece não abrir espaço a outros modos de pensar que não o pensamento multidimensional, não atribuir importância à dificuldade que existe na busca e encontro de consensos, nomeadamente considerando algum fechamento ideológico, que está sempre presente nos grupos sociais, de modo mais ou menos

perspectivas dos outros, não permanecerão uma presa fácil de alternativas insanas e cínicas porque terão conhecido as vantagens da objetividade» (Lipman, 1990, p. 102).

radical. Bem assim, é traçado o mesmo movimento de afastamento face ao conceito arendtiano de natalidade, uma vez que este se concretiza nas dimensões do inesperado, do imprevisto, do não previsível no seguimento da Lógica, sendo unicamente deste modo realmente possível o novo que a pensadora nos propõe.

A preponderância que Lipman atribui à Lógica, acaba por ser, segundo os seus críticos, demasiada. Sendo precedente à ética, à investigação sobre os valores e ou às outras subdisciplinas da filosofia, acaba por reduzir o modo como se deve pensar. E isto pode ler-se ao longo de toda a sua obra. A título de exemplo, expomos abaixo em duas citações:

«Todavia, há algo de mais significativo que a filosofia traz à procura da excelência no pensamento, e que é sua subdisciplina de lógica. A lógica é uma disciplina normativa em vez de descritiva. Isto é, ela não se esforça para descrever como as pessoas pensam, mas oferece, em vez disso, critérios por meio dos quais podemos distinguir um bom pensamento de um mau pensamento. Ainda que os lógicos possam divergir sobre uma ou outra questão, é em geral reconhecido que as considerações da lógica são de grande importância na determinação do que significa ser racional. Uma vez que a racionalidade é o objetivo primordial da educação reflexiva, a lógica tem muito com que contribuir ao cultivo do pensamento.» (Lipman, 1990, p. 111)

«a lógica fornece cânones normativos que nos dizem como o pensamento deve acontecer; um currículo de filosofia tenta levar em conta ambos os tipos de considerações e mostrar como elas estão inter-relacionadas.» (Lipman, 1990, p. 112)

No nosso ponto de vista, além de não ser claro que o valor propedêutico da Lógica seja redutor quanto às respostas a problemas que desejamos resolver, uma vez que indica formalmente como pensar e não representa necessariamente materialidade ou conteúdo, estabelecê-la como prevalecente não nos permite ignorar a chamada de atenção da proposta de Lipman à razoabilidade, à sensibilidade ao contexto, ao pensamento criativo e ao pensamento de cuidado, nomeadamente na sua dimensão de importar-se com o sujeito e assunto com e sobre os quais dialogamos, que complementam o raciocínio puro como meios para alcançar boas deliberações. Da primeira edição de *Thinking in Education*, em 1995 para a segunda, em 2003, Lipman deixa cair a expressão *pensamento de ordem superior*, o que, por si só, não invalida terminantemente as possíveis críticas até aqui expostas. Mas tal facto e tais apelos,

evidenciam a preocupação em responder melhor a *O que caracteriza um pensar bem?* ou, nas suas palavras, um *pensar excelente*. Continuar indagando sobre a necessidade de aprimorar o que é pensar bem, referindo-se ao pensamento multidimensional – que inclui o pensamento crítico, criativo e de cuidado – e sublinhando a importância do trabalho concomitante dessas dimensões em sessão de FpC revela que Lipman, de facto, não coloca a tónica exclusiva na Lógica.¹⁶

Pensamos que o próximo ponto clarifica esta ideia, de que exclusivamente a Lógica e o pensamento crítico não nos levam necessariamente a um pensar bem.

4.2. A relevância da Filosofia para Crianças para o desenvolvimento da capacidade de julgar

Os conceitos de pensamento multidimensional e de comunidade de investigação filosófica (pelo já exposto, conceito complexo e que, por vezes, parece ter até uma autonomia face ao âmbito da FpC), por incluírem, além do pensamento crítico e de cuidado (*caring thinking*), o pensamento criativo e uma dimensão heurística, sem os quais ficariam incompletos, permitem acolher o conceito de arendtiano de imaginação. Esta pensadora invoca-o para situações nas quais já nenhuma das nossas categorias conhecidas ou tradicionais explicam ou resolvem situações completamente novas. Ou seja, onde a nossa experiência, contextos e ou tradição não conseguem recolher nenhuma informação para compreendermos um acontecimento ou fenómeno por forma a decidirmos com razoabilidade o que fazer. Do mesmo modo, Matthew Lipman e Ann Sharp se referem à imaginação como uma das condições necessárias ao desenvolvimento de uma CIF e ao pensar cada vez melhor.

«O raciocínio filosófico é aberto. Aponta para novas maneiras de ver o mundo, novas maneiras de entender e perceber. Constitui também um método para tornar realidade essas novas visões e versões, se forem validadas pela comunidade. Ela [a filosofia] oferece

¹⁶ Conforme nota à segunda edição, «Nos doze anos desde a publicação da primeira edição, o autor ampliou sua abordagem ao ensino do pensamento. Embora o pensamento crítico seja importante e altamente valioso, não é suficiente; os alunos também devem desenvolver um pensamento criativo e atencioso. Esta nova edição fornece métodos para integrar a experiência emotiva, atos mentais, habilidades de pensamento e falácias informais em uma abordagem concertada para a melhoria do raciocínio e julgamento» (Lipman, 2003).

esperança para as crianças de hoje, muitas das quais estão desiludidas com as visões e versões da geração mais velha. ...novas maneiras de ver o mundo e considerar o que é importante e significativo na vida humana são sempre possíveis para os jovens numa comunidade de investigação [filosófica].» (Sharp A. , 1987)

Também podemos observar essa aproximação quanto ao conceito de *caring thinking*, que se revela problemático, quer na sua tradução para português, quer quanto à sua definição explícita, mas que sem dúvida encerra um vetor de compromisso face à comunidade, face às consequências das suas conclusões e que, por isso, implica rigor procedimental, nomeadamente quanto a questões de natureza lógica e ou de sensibilidade ao contexto. Ora, esta dimensão do pensamento multidimensional, pensamos, pode ser lida em Arendt quando se refere ao amor para com o mundo e às ações que este amor implica: assumir a responsabilidade por ele e pelas crianças, não as deixando fora do mundo e entregues a si próprias, conforme «A Crise na Educação».

Assim, a FpC, que aqui evocamos nas suas noções mais fundantes e tradicionais, vai ao encontro do tipo de juízos já referidos na primeira parte deste texto, os juízos reflexivos. Aqueles que não se podem subsumir de um universal dado, mas aqueles que requerem imaginação para novas vias, espaço livre e público para se mostrarem à crítica e rigor para a discussão e, tentando prever as suas consequências, agir em conformidade. Tais juízos pretendem alcançar um universal, mas temos acesso apenas a dados iniciais particulares, o que nos traz dificuldade. Por exemplo, se desejamos responder a *Qual a melhor educação?*, uma vez que os seres humanos não só nascem, mas nascem *no mundo*, pelo qual somos responsáveis, não temos qualquer regra universal dada da qual derive determinadamente uma resposta.¹⁷

O modelo de pensamento arendtiano acerca do juízo divide-se entre a posição do ator e do espectador, baseando-se na também dicotomia de origem kantiana entre

¹⁷ Nessa indagação por juízos diretos que respondam às nossas questões, podemos também recorrer à validade exemplar, que Arendt nos sugere (na sequência de Kant e da ideia esquemática de mesa que surge da observação de todas as mesas que já vimos). Podemos observar factos históricos que sirvam de exemplo e que nos ajudem na resposta que tentamos encontrar. Porém, é necessário que existam esses exemplos que com a sua particularidade nos ajudem e que nós nos apercebamos da sua existência. Em termos concretos, afirmar “A coragem é como Aquiles.” é tomar o exemplo de Aquiles na sua «particularidade [que assim] revela a generalidade que de outro modo não pode ser definida» (Arendt, 2000, p. 271).

os juízos determinantes e os juízos reflexivos, sendo que Arendt observa que, assim como os juízos de gosto, os juízos referentes a um contexto não se podem subsumir sob leis universais. O juízo reflexivo tem como condições de possibilidade a universalidade, o desinteresse, a distância – que se consegue enquanto espectador (isto é, situando-se o sujeito fora do jogo político direto) – e a força da sua expressão pública (Zan, 2005). E todas estas condições de possibilidade acontecem pela via do senso comum e da imaginação. Isto é, um juízo reflexivo requer para sua potencial validade (Arendt, 2006) um pensamento alargado que tem origem na capacidade de imaginativa de se colocar no lugar do outro, acedendo à sua perspectiva e no *sensus communis* que Kant nos propõe. O movimento que Arendt realiza em «Reflections on Little Rock» é o exercício dessa capacidade imaginativa, «assumindo no seu olhar o ponto de vista possível de uma mãe negra (...), uma condição fundamental na formulação de um juízo» (Arendt, 2007, p. XXXIV).

O §40 da *Crítica da Faculdade do Juízo*, de Kant referindo-se ao juízo de gosto, ilustra-nos a ideia de *sensus communis*:

«Por *sensus communis*, (...), tem que se entender a ideia de um sentido comunitário <gemeinschaftlichen>, isto é, de uma faculdade de julgamento, que na sua reflexão considera o pensamento (*a priori*) o modo de representação de todo o outro, *como que* para ater o seu juízo à inteira razão humana e assim escapar à ilusão que – a partir de condições privadas subjetivas, as quais facilmente poderiam ser tomadas por objetivas – teria influência prejudicial sobre o juízo. Ora, isso acontece pelo facto que atemos o nosso juízo a outros juízos não tanto efetivos e quanto muito antes meramente possíveis e transpomos-nos para o lugar do outro, na medida em que abstraímos das limitações que acidentalmente aderem ao nosso próprio julgamento (...)» (Kant, 2017, p. 210)

Assim, o juízo requer comunicabilidade e imaginação, a capacidade de ver o mundo não apenas do nosso ponto de vista, mas tendo em conta os pontos de vista dos outros, algo para que a CIF contribui e, tal como Lipman defendeu na sua obra *Thinking in Education* (2003), pode aperfeiçoar a capacidade de juízo. No capítulo 13 desta obra – Fortalecimento do Poder de Julgamento – o autor refere-se, tal como Arendt e tal como Kant, a diferentes tipos de juízos. Uns de cariz mais teórico e que se regem por princípios ou regras dos/ das quais se subsumem conclusões (por um princípio legislador *a priori*, nos termos kantianos) e outros de cariz mais prático, que

«são produtos da experiência, e espera-se que os alunos cheguem à perícia lucrando com sua experiência à medida que gradativamente tornam seus julgamentos cada vez melhores» (Lipman, 2003, p. 272). Para reforçar o poder de ajuizar dos participantes de uma CIF ou, mais simplesmente, das crianças e alunos, Lipman defende que todos os tipos de juízos devem ser trabalhados, sendo que a razoabilidade deve ser sensível ao contexto, florescendo particularmente bem nas discussões filosóficas. Estas discussões devem ser caracterizadas por diferentes movimentos pedagógicos, nos seus termos, em movimentos que estimulem o pensamento crítico, o pensamento criativo e *caring thinking*, pois falando de melhorar a capacidade de juízo, Lipman fala de uma racionalidade alargada, de um «senso ampliado de raciocínio e esse senso diversificado de julgamento como criativo, atencioso e crítico, como particular e universal» (Lipman, 2003, p. 277). As discussões em CIF conseguem ainda viajar do particular ao universal, pela literatura e histórias que o facilitador pode propor ou pelos exemplos concretos que as crianças podem adicionar e trabalhar (no sentido de os identificar, definir, relacionar...) conceitos, valores e comportamentos que, de outro modo, ficariam emudecidos, pois são uma espécie de plasma onde tudo o resto acontece, como podemos ler no próprio texto:

«A filosofia do ensino fundamental oferece um fórum que permite às crianças refletir sobre seus valores e também sobre suas ações. Graças a essas reflexões, as crianças podem começar a ver maneiras de rejeitar aqueles valores que não correspondem aos seus padrões e de reter aqueles que o fazem. A filosofia oferece um fórum no qual os valores podem ser criticados. Este talvez seja um dos principais motivos de sua exclusão, até agora, do ensino fundamental, e um dos principais motivos para que agora, finalmente, seja incluído.

(...)

É difícil ver como podemos fortalecer o julgamento das crianças sem encorajá-las a examinar cuidadosamente os valores sobre os quais o julgamento deve se basear.» (Lipman, 2003, p. 278)

Como vemos, Lipman advoga que é necessário o domínio de habilidades cognitivas, mas que permitam que as crianças alcancem uma razoabilidade, que não permaneçam na racionalidade pura, como aliás bem coloca em «Razoabilidade não é racionalidade pura; é a racionalidade temperada pelo juízo» (Lipman, 2003, p. 11). e que pensem sobre o próprio processo de pensamento. Ou seja, esse tempero a que Lipman se refere encontra-se – seja, por exemplo, no veredicto de um juiz, na decisão

de um professor ou médico ou na escolha consciente de um eleitor... – no auxílio que o conhecimento de todos os aspetos de uma situação ou assunto e a diversidade de perspectivas, passíveis de discussão, podem trazer. É o alcance de uma razoabilidade que não unicamente se baseia em afirmações que exprimem regras a seguir, que não é algorítmica, pois não se revelam suficientes para um conhecimento total de uma problemática. Entendemos, pois, que a CIF proporciona o âmbito privilegiado para que se pratique esta capacidade de ajuizar, de distinguir o certo do errado, o belo do feio... Dadas as suas características, permite formulações que aspiram à universalidade e à imparcialidade face a «condições subjetivas privadas» (Arendt, 2006) na reflexão sobre casos particulares sobre os quais não há regra ou categoria universal previamente dada.

Em *Thinking in Education*, Lipman utiliza a expressão «sensibilidade ao contexto», nomeadamente no capítulo 2 – Abordagens no Ensino para o Pensamento e, com mais profundidade, no capítulo 10 – Educação para o Pensamento Crítico. Naquele referindo-se à importância do método em dualidade com os conteúdos específicos de cada disciplina e neste aprofundando uma possível definição de critérios do que é ensinar para o pensamento crítico. É convicção sua que quer os conteúdos quer o método são importantes para o crescimento do aluno. Enquanto ser conhecedor de História (ou qualquer outra disciplina), é inegável a necessidade de ser exposto a conteúdos da História, mas se desejarmos que as crianças e ou alunos tenham uma boa capacidade de ajuizar os acontecimentos que constituem a História, o método ocupa um lugar igualmente importante face aos conteúdos. E, portanto, nenhum dos dois tem uma preponderância sobre o outro e, além disso, não podemos ser sensíveis a um contexto inexistente. Quanto a uma possível resposta a *como saber se se está a ensinar para o pensamento crítico?*, Lipman faculta a sua resposta com quatro pilares fundamentais: maior facilidade no julgamento; base em critérios; autocorreção; sensibilidade ao contexto.

«não há como deixar de ensinar conteúdos disciplinares específicos (...). Se o pensamento crítico envolve essencialmente sensibilidade ao contexto, então é apenas por encontros diretos com conteúdos particulares que podemos descobrir os contextos aos quais devemos ser sensíveis. (...) É a particularidade ou individualidade irreduzível de conteúdos disciplinares específicos que exige atenção escrupulosa do aluno. E em tais encontros, os alunos devem ser ensinados a utilizar o método de autocorreção da investigação.» (Lipman, 2003, p. 48)

A partir desta ideia da sensibilidade ao contexto parece poder-nos ser permitido pelo menos apaziguar as preocupações de Arendt no que se refere ao difícil papel do professor. Na parte IV de «A Crise na Educação», a autora refere o especialmente difícil aspeto de mediar o antigo e o novo que compete ao professor. E Arendt di-lo especialmente difícil por *a sua profissão exigir um extraordinário respeito pelo passado*, numa época de crise da autoridade, coincidente com uma crise para com a tradição. A crise da autoridade advém da já referida concentração no domínio de competências e do tratamento igual de crianças e adultos (neste caso alunos e professores) e a crise para com a tradição, típica dos tempos modernos, do facto de o que é passado já não ser tido como modelo – preceito da nossa tradição ocidental e romana. Assim, pensamos que essa dificuldade na tarefa do professor pode ser atenuada pelo uso de um método que, não descurando os conhecimentos específicos das diferentes disciplinas, propicia a formulação de juízos e, além disso, a sua crescente qualidade pela sua prática ao longo do tempo, por serem realizados em comunidade e com atenção ao contexto. Talvez por isto se tivesse Arendt interessado pela *Crítica da Faculdade de Juízo* kantiana, onde se analisa uma forma de juízo que não consiste numa subsunção simples de um particular sob um conceito universal, o que exhibe a sua relevância política, âmbito no qual também não existem subsunções simples.

No que respeita a este mesmo âmbito, da política e do contexto particular, é de referir a influência de Aristóteles, comum a Lipman e a Arendt. No seu livro I de *Ética a Nicómaco*, o filósofo antigo começa por indicar que a felicidade se poderá alcançar pela ação humana, nomeadamente atingindo o bem. Bem este que está sob a alçada da perícia política, pois não só é esta que decide quais são as ciências necessárias aos Estados e quais as que os cidadãos devem aprender, como «o bem que um povo e os Estados obtêm e conservam é mais belo» (Aristóteles, 2004, p. 22) do que o cada indivíduo pode alcançar para si. Continuando, Aristóteles faz notar que, por exemplo, as questões de justiça nas ações humanas incluem, pela sua natureza, muita margem para erro, não sendo estes assuntos da perícia política pertencentes ao eixo demonstrativo das ciências como a matemática. Assim sendo, parece ser necessário ser bom juiz para distinguir em cada situação particular acerca da justiça e alguém é

bom juiz se conhece a matéria em causa, via educação e pela via da experiência de vida. E, apesar de nos dizer que «o jovem não será especialmente entendedor de perícia política, porque é inexperiente nas situações que se constituem ao longo da vida» (Aristóteles, 2004, p. 23) indica-nos também que «o objetivo final desta investigação [distinguir o justo do injusto, bom do mau] não é constituir um saber teórico, mas agir. E aqui não há diferença nenhuma se a juventude diz respeito à idade ou à natureza imatura do carácter» (Aristóteles, 2004, p. 24). Ao nível da ação, o conhecimento de princípios universais é insuficiente, razão pela qual a *phronesis* requer um conhecimento do particular, ou seja, experiência. A pessoa com sabedoria prática julga corretamente casos particulares com base na sua experiência e numa educação apropriada que incute as virtudes.

Podemos acrescentar ainda que Aristóteles, no livro VI da mesma obra, se refere à *sensatez*¹⁸, distinguindo-a do conhecimento científico e da perícia, pois está no âmbito da ação e não no âmbito da demonstração e do que não pode ser de outro modo nem no âmbito da produção. A *sensatez* é definida então como «uma disposição prática de acordo com o sentido orientador e verdadeiro em vista do bem e do mal para o Humano» (Aristóteles, 2004, p. 151). Ou seja, a *sensatez* é uma das dimensões da razão que nos ajuda a formar uma opinião, a deliberar sobre o que é bom para o Humano, nas «situações particulares e singulares em que cada vez nos encontramos» (Aristóteles, 2004, p. 154). E delibera bem quem «a respeito da ação [é] também o mais experimentado nas circunstâncias particulares em que cada vez nos podemos encontrar» (Aristóteles, 2004, p. 154).

Já Lipman refere-se a Aristóteles, especificamente quanto à equidade, que surge no Livro V de *Ética a Nicómaco*, dizendo-nos este que a equidade se relaciona com a justiça eliminando o erro do legislador, que por legislar universalmente não pode fazê-lo para um caso específico que não permite pronunciar um princípio universal. Desse modo, estando dentro do âmbito da justiça, sendo justa, a equidade pode nestes casos ser superior à justiça legal.

«A natureza da equidade é, então ser retificadora do defeito da lei, defeito que resulta da sua característica universal. (...) nem tudo

¹⁸ Na edição que utilizamos da obra *Ética a Nicómaco*, o autor informa, na nota 15, que traduziu o termo *phronesis* por «sensatez», por considerar que se aproxima mais do original grego do que termos como «sabedoria prática», «evidência moral», ou «sageza» (Aristóteles, 2004).

está submetido a legislação, porque é impossível legislar sobre algumas situações a ponto de ser necessário recorrer a decretos. A regra do que é indefinido é também ela própria indefinida. (...) assim também o decreto terá de se adequar às mais diversas circunstâncias.» (Aristóteles, 2004, p. 142)

Ora, a equidade tratada por Aristóteles serve apenas de exemplo a Lipman como indicação do que inclui o pensamento crítico e a FpC. A importância do uso de critérios razoáveis em diferentes situações e a necessidade de exercitar e aprimorar a capacidade de juízo, tal que em situações que perpassam a vida possamos ajuizar, decidir e agir da melhor forma possível.

Também assim é o tipo de situações a que Hannah Arendt se refere quanto à importância de ser capaz de julgar: precisamente o campo político onde não há universais do qual se subsuma uma conclusão e em que, muitas vezes, apenas a nossa imaginação é capaz de invocar uma solução que escapa às categorias tradicionais ou que detínhamos.

Uma das críticas realizadas a Arendt e à sua teoria do juízo no artigo «Amplitude de pensamento e capacidade de julgar: a leitura de H. Arendt da Crítica do julgamento» (Zan, 2005) é a de que a exposta dicotomia do modelo de juízo entre espectador e ator não existem na política nem na moral. Ora, pensamos que talvez este aspeto se possa transferir para a CIF, se a consideramos também como política. A verdade é que a expressão de um juízo, a sua manifestação pública tem, como nos diz Zan, a vertente de ação. Expressar um juízo é um ato ilocutório, realiza um objetivo comunicativo de concordar, discordar, pedir acordo... Se por um lado esse modelo permite o distanciamento e o desinteresse quanto a idiosincrasias privadas, buscando uma validade intersubjetiva, por outro lado e em simultâneo proporciona uma posição de ator e de ação na medida em que ocupa e produz espaço público.

«O facto de julgar e expressar o nosso julgamento expõe-nos à luz pública, ou melhor, acende-a, pelo menos contribui para a manutenção dessa luz e do próprio espaço público, pois já é outra forma de ação. No campo da *práxis*, do ético e do político, não há lugar separado, aquela exterioridade a partir da qual observar com o olhar objetivante do terceiro, do mero espectador ou do juiz imparcial, que não é parte no conflito (...). Em julgamentos sobre questões morais e políticas, estamos sempre necessariamente envolvidos como partes da comunidade moral ou como cidadãos da *pólis*.» (Zan, 2005, p. 876)

A título de referência, terminamos esta parte do texto com um elenco, ainda em *Thinking in Education* (2003), de Lipman, acerca dos tipos ou ordens de juízo e da importância de se treinarem em CIF, por forma a que se alcance uma perícia na elaboração dos julgamentos necessários às nossas decisões.

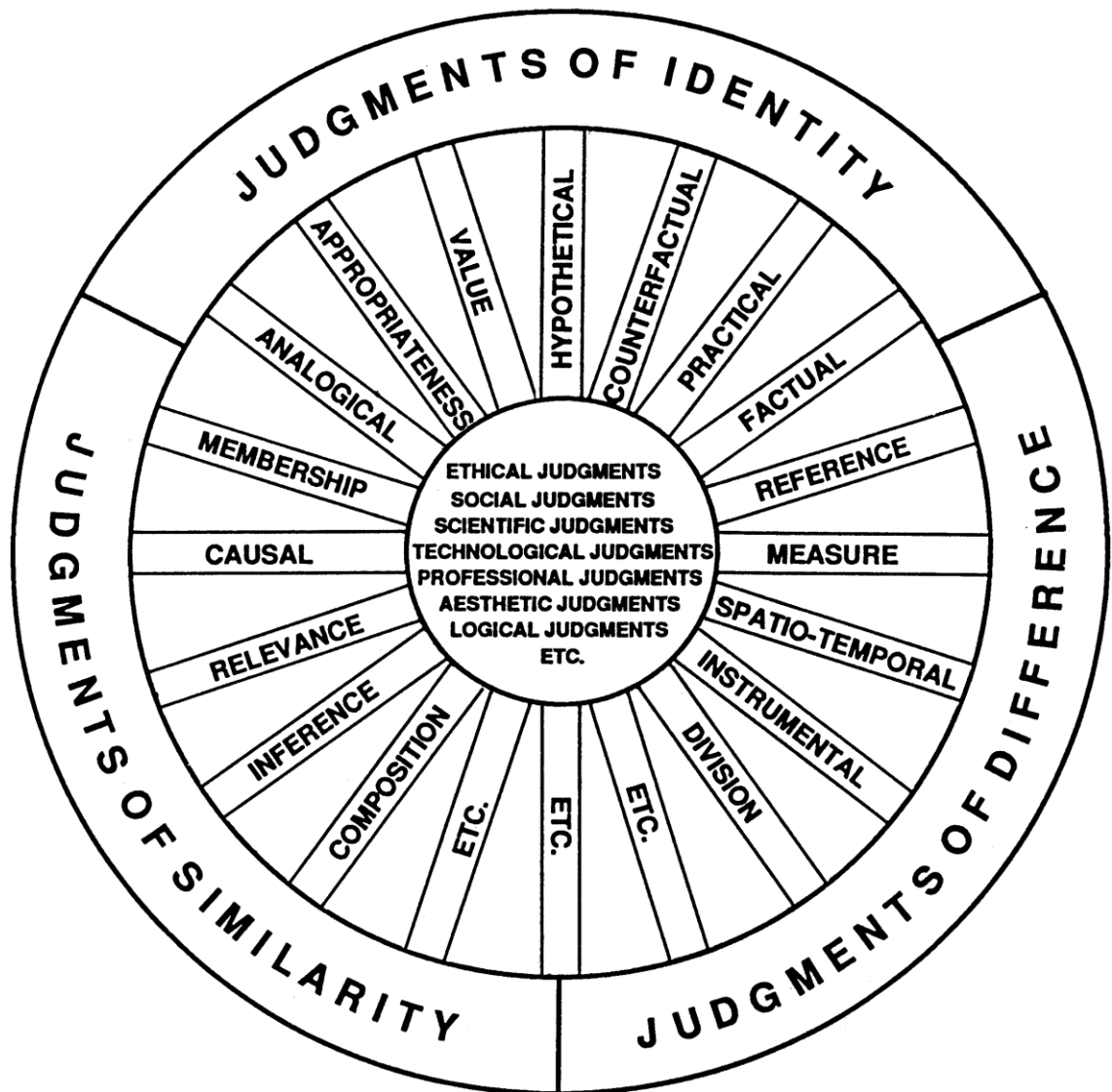
Lipman estrutura-os em juízos genéricos, mediadores e culminantes, por forma a evidenciar que em situação de sessão é importante a prática destes diversos tipos e não apenas de alguns. Apesar de os juízos culminantes serem mais facilmente identificados ou ligados a situações quotidianas, a sua qualidade sai reforçada pela prática e capacidade de identificação dos juízos genéricos e mediadores, como tal, uma educação que pretenda melhores juízos culminantes, deve não esquecer o treino dos de ordem genérica e mediadora.

Apenas a título de exemplo, numa sessão de FpC em que se discuta o que é a justiça uma das respostas mais frequentes e imediatas é que “Justiça é igualdade.” - um juízo genérico. No desenvolvimento da sessão, a discordância costuma surgir com o tratamento diferente de quem precisa. Algo que poderia redundar na discriminação positiva ou outro critério de diferenciação. Mas sigamos um exemplo concreto: a igualdade de uma quantia absoluta no pagamento de impostos por parte de todos os cidadãos. Ora, isto representa uma viragem através de um juízo mediador dedutivo- «Justiça é igualdade. Logo, todos devem pagar a mesma quantia absoluta de impostos. E tal não é justo para quem tem baixos rendimentos.» Não costuma ser muito moroso o processo de pensamento da CIF a alcançar o juízo culminante acerca do que é a justiça neste nosso exemplo e que redundará em algo como «A justiça no pagamento de impostos equivale a que cada um pague consoante os seus rendimentos.»

Assim, a partir deste exemplo, podemos observar com clareza a importância do exercício dos dois movimentos que Lipman nos quer transmitir: é importante examinar o que se toma por certo nos juízos específicos quotidianos, que constituem a base das nossas decisões diárias, pois fundamentam-se em juízos mais genéricos. Assim como é importante verificar que consequências existem quando assumimos certos juízos genéricos como certos, pois influenciam as nossas decisões diárias.

Lipman apresenta-nos uma figura ilustrativa, conforme se expõe, onde evidencia a interligação entre todos os tipos e ordens de juízos.

THE WHEEL OF JUDGMENT



RIM = GENERIC JUDGMENTS
SPOKES = MEDIATING OR PROCEDURAL JUDGMENTS
HUB = FOCAL OR CULMINATING JUDGMENTS

Figura 1 - Roda de Julgamento, ilustração proposta por Matthew Lipman, (Lipman, *Thinking in Education*, 2003), p. 282.

Assim, os juízos de ordem genérica são:

- de identidade, que se referem ao princípio com o mesmo nome, sendo que estão presentes em questões que envolvam definições, por exemplo;
- de diferença, que se refletem em distinções de percepção, conceptuais e lógicas e que se combinam «com julgamentos de associação (ou seja, de inclusão ou

exclusão), eles gravitam em direção a proposições categóricas como “Nenhum S é P” ou “Alguns S não são P”.» (Lipman, 2003, p. 281);

- de similaridade, que comparam por semelhança duas realidades ou conceitos e que «Ao trabalhar em conjunto com os julgamentos de associação, eles facilitam a elaboração de proposições categóricas como “Todos os S são P” e “Alguns S são P”.» (Lipman, 2003, p. 282).

Já os juízos de ordem mediadora elencados são:

- de composição, se nos dizem que algo “pertence a” determinada categoria e podem originar a falácia da composição quando associados a uma inferência inválida;

- de inferência, sendo que Lipman se refere quer à dedução, quer à indução, distinguindo os tipos de raciocínio com a sua capacidade de ampliar o nosso conhecimento garantindo que a verdade se preserva – no caso da dedução, ou não garantindo que a verdade se preserva – no caso da indução, que trabalha no domínio das hipóteses e não da certeza;

- de relevância, que «envolvem o número de conexões entre as entidades em questão e a importância dessas conexões» (Lipman, 2003, p. 283);

- causais, que exprimem causas e efeitos de acontecimentos ou fenômenos;

- de filiação, sendo muito próximos dos julgamentos por composição, os julgamentos por filiação realizam-se por seguirem critérios distintivos que definem uma classe. É por isso que podemos dizer «Mary é uma rapariga.»;

- analógicos – Lipman refere-se a um conjunto vasto de analogias, assim como à sua importância. As analogias estão presentes de forma exata em *Três é para cinco como seis é para dez*, inexata, em *Os polegares estão para as mãos assim como os dedos dos pés estão para os pés*, e na indução, quando conhecemos um número de casos significativos de uma dada realidade e concluímos que um caso futuro tem as mesmas características. Lipman também se refere ao contexto da «pura invenção, seja artística, científica ou tecnológica, [em que] é improvável que haja algum modo de julgamento que tenha maior utilidade do que o julgamento analógico» (Lipman, 2003, p. 284);

- de adequação, que Lipman descreve da seguinte forma: «O que nos guia na elaboração de tais juízos não é uma regra ou critério específico, mas todo o contexto da investigação em que estamos envolvidos, conforme revelado por nosso tato, gosto

ou sensibilidade. Fazemos julgamentos de adequação quando moldamos, modelamos ou proporcionamos o ato para se adequar ao contexto» (Lipman, 2003, p. 285);

- de valor - Lipman indica que se nos debruçamos sobre os critérios para a elaboração de juízos de valor e sobre os próprios juízos de valor, então estamos no âmbito da crítica (*criticism*). Os juízos de valor surgem quando comparamos realidades a partir de «critérios como originalidade, autenticidade, perfeição, coerência e similares» (Lipman, 2003, p. 285);

- hipotéticos, quando nos surgem no formato *Se..., então...* traçando assim uma relação adequada de condições suficientes e necessárias, entre antecedente e consequente, respetivamente;

- contrafactuais - «Se julgamentos hipotéticos nos dizem que consequências ocorrerão se certas condições prevalecerem, julgamentos contrafactuais pretendem nos esclarecer sobre o que teria acontecido se as coisas fossem de outra forma» (Lipman, 2003, p. 285);

- práticos, quando as decisões sobre o que fazer se pautam por padrões reconhecidos ou estabelecidos que surgem da tradição, rotinas e costumes que precederam casos similares;

- de facto, sendo que quando os emitimos devemos preocupar-nos com as evidências que o tornam verdadeiro e com o facto de ser verdadeiro;

- de referência, distinguindo-se de alguns julgamentos de comparação (onde 2 realidades correspondem ou estão relacionadas uma com a outra), os julgamentos de referência indicam que uma realidade se refere/ representa outra, podendo ou não corresponder-lhe;

- de medida, quando colocamos os diferentes graus de uma realidade em proporções exatas para que nos permitam distinções acerca do mundo com maior acuidade. «É a quantificação do mundo que torna possíveis os juízos de medida e proporção» (Lipman, 2003, p. 286);

- de tradução, que, segundo Lipman, «Assim como os juízos de inferência preservam, na conclusão de um argumento, a verdade de suas premissas, os julgamentos de tradução preservam, numa mudança de contexto, uma carga particular de significado. Podemos escrever um parágrafo expositivo e então concluir que nosso significado pode ser transmitido pelo menos tão bem por uma caricatura quanto por

um gráfico» (Lipman, 2003, p. 287). Além disso, alguns juízos seguem regras bem definidas para a sua tradução, como é o caso da linguagem natural transposta em linguagem formal ou canónica da lógica;

- instrumentais, que estabelecem uma adequação entre meios e fins e, podendo ser vistos como aspeto essencial da racionalidade, na verdade, têm um forte papel na formulação de juízos culminantes;

- de divisão, que são o contraponto dos juízos por composição e que, como tal, propiciam pensamento falacioso se associados a uma inferência inválida. Por exemplo, *se o sangue é vermelho, tal não significa que todos os seus componentes sejam também vermelhos*. Inferir isso seria cometer a falácia da divisão.

Os juízos culminantes (éticos, sociais, científicos, tecnológicos, profissionais, estéticos, lógicos ou outros) estão diretamente ligados a situações quotidianas, conforme já referimos sendo aqui visível a habilidade (Lipman, 2003, p. 288) que pode ser obtida pelo treino dos julgamentos genéricos e de mediação. Aquilo que Lipman realmente deseja aqui realçar (muito mais do que elencar todos os seus tipos) é que estes juízos culminantes, a título de exemplo, os juízos éticos, não se concretizarão com a acuidade necessária caso se realizem «(1) [considerando] apenas dos princípios éticos sem incursões na prática ou (2) praticando apenas na elaboração de juízos éticos sem proporcionar prática da elaboração de juízos genéricos ou mediadores» (Lipman, 2003, p. 288).

4.3. A comunidade de investigação filosófica como dimensão pré-política ou como espaço público

Arendt, nos textos que aqui já mencionámos, não fala em ensino de filosofia, refere-se apenas ao educador e à educação, nomeadamente quando tece a crítica à educação progressista de cariz pragmatista, incidindo no treino de competências e do saber fazer que retira autoridade ao professor. Talvez o ensino de filosofia, ou o exercício de filosofar tenha uma dimensão diferente que realmente precise deste âmbito de conversação e comunidade. Mas será que a FpC responde à desejada manutenção do espaço público? Deve ser esse o seu propósito? Se sim, aliena a infância? No sentido em que Arendt nos fala, de que atribuímos às crianças um jogo

que as infantiliza e veda do contacto normal com o mundo dos adultos, estaremos apenas a manter um *status*, com um método determinado, com um curriculum determinado, que se baseia nas ideias tradicionais da filosofia? Se sim, a FpC seria apenas uma forma, mais ou menos rebuscada, de condenar o mundo ao velho.

Porém, Arendt pode iluminar a ideia do que deve ser uma CIF ou de qual é o papel do educador/ facilitador: não aniquilar o novo da criança, mas, contudo, não a abandonar a si mesma. A tradição, no seu sentido arendtiano, a rede comum que permite comunicação e diálogo poderia sustentar um futuro autónomo ou, indo ao seu encontro, inovador. Se nos apoiarmos nos conceitos de aparência e senso comum de Arendt, podemos também vislumbrar uma CIF que não vê no mundo dos adultos, pela sua presença e ou participação, uma ameaça de contaminação. É possível alegar, como Arendt, que a criança precisa de conhecer ou contactar com o mundo dos adultos. Além do simples facto de as crianças nascerem num mundo com pessoas de todas as idades nos mostrar que vedar as crianças ao mundo dos adultos parece surpreendente, conceber que apenas o jogo (e não o trabalho) é a única forma de expressão da criança sustenta-a com artifício no mundo infantil. Tal é-nos descrito por Arendt e avaliado como indesejável, pois «quebra as relações naturais entre adultos e crianças, as quais, entre outras coisas, consiste em aprender e ensinar» (Arendt, 2006, p. 194) e porque desconsidera que a infância, como fase transitória específica, necessita de proteção e, portanto, da presença dos adultos. Concordando com a pensadora, isto pode conduzir a uma conceção da CIF que procura equilibrar a novidade da criança com a entrada no mundo dos adultos.

Todos temos em comum os sentidos e através deles podemos compreender e dialogar, pois temos experiências compartilhadas; o contexto é comum (não é meramente meu). Deste modo confirmamos uma experiência da realidade compartilhada. Ou seja, tal como para Arendt a aparência é o que constitui a realidade, o que faz com que possua dimensão política, pela sua publicidade, o mesmo acontece com a CIF. A sua dimensão pública e partilhada constituem-na, conforme Lipman nos refere:

«Toda investigação é uma prática autocrítica, e toda ela é exploratória e inquisitiva. Alguns aspectos da investigação são mais experimentais do que outros. E a investigação é geralmente de natureza social ou comunitária porque repousa sobre uma base de linguagem, de operações científicas, de sistemas simbólicos, de medições e assim por

diante, todos os quais são intransigentemente sociais.» (Lipman, 2003, p. 83)

Pois bem, considerar a escola como uma dimensão pré-política é algo questionável, conforme já colocamos anteriormente, no ponto 3, a propósito de ser uma instituição regrada/ organizada, que inclui um modo de ensinar e por ter sido invadida (no caso de Little Rock e na opinião de Arendt) por batalhas políticas exteriores. É certo que a escola funciona sempre com base num conjunto de valores que têm conotações e ou implicações políticas e deste modo somos levados à ideia de que a escola não é um espaço pré-político, mas político. Mas para melhor expormos a questão, talvez possamos assumir um sentido forte e um sentido fraco para o adjetivo em causa. Querendo designar por sentido forte a escola como uma instituição doutrinadora e constringedora, dominada por valores sectários e que evita pluralidade, e por sentido fraco a ideia de que a escola é política, pois tem um determinado funcionamento e organização, inevitavelmente com valores presentes, embora não sectários, amplamente partilhados e democráticos, o que não constitui constringimento ou problema. Então, neste último caso, a escola é política, mas não com uma carga ideológica esmagadora da diferença. É, pois, uma instituição concebida com traços políticos, nem que esses sejam os de não doutrinação. Assim, a escola não é uma instituição política, no seu sentido forte, porém é-o, de modo inescapável, no sentido fraco.

Conforme fomos mencionando ao longo do texto, pensamos que a escola não tem uma dimensão pré-política, mas sim política, no seu sentido fraco. Desejavelmente é um espaço de encontro e discussão alargada, onde um modo autoritário e não participado de ensino não é bem visto nem por Arendt, nem pelo pragmatismo de Dewey, nem pelo âmbito da FpC. Se pensarmos a partir da ideia de democracia de Dewey, como um ideal ético que inclui a participação e não como apenas um sistema de sufrágio, facilmente somos conduzidos à consequência de que cada indivíduo deve ter acesso a oportunidades que lhe proporcionem crescimento e realização enquanto ser humano, pois com quanto mais sujeitos esclarecidos, livres e com diversas perspetivas pudermos contar, melhor será o governo de muitos, mais elevada e consistente será a democracia. Mas se a escola e a CIF são pré-políticas, dizer o mesmo das discussões que nela podem surgir, do modo como as crianças

escolhem critérios para decidir algo, do modo como se explicam aos outros e ou de como se comprometem publicamente com uma ideia parece-nos estranho. Integrarão uma comunidade e se realizam como indivíduos pré-livres? Não nos parece fazer sentido, pois quando alguém participa na discussão de um assunto, mesmo que seja dentro do espaço escola, não está a exercer o seu pensamento de forma pré-livre, antes de ser livre, ou livre pela metade. Fá-lo integralmente e perante a comunidade, pois o próprio conceito de liberdade não se coaduna com tais cenários.

Neste sentido, além de afirmarmos que a escola é parte da esfera pública, parece-nos também possível dizê-lo da CIF. Quanto à escola não nos parece difícil defender tal. Basta observar que a escola como organismo público estatal, de frequência obrigatória, seguindo um determinado currículo, com determinada hierarquia, regras disciplinares, tempo organizado, etc. Tudo isto proporcionado e decidido pelo Estado, o que traz consequências de uniformização de literacias e perspetivas epistemológicas. Quanto à CIF, pensamos poder afirmar que também é política. O espaço público arendtiano caracteriza-se por ser aquele em que o ser humano está livre. Livre de tudo o que é necessário para manutenção da sua vida e da sua vida na Terra, conseguindo suplantar as necessidades vitais (labor) e de mundanidade (trabalho). Tendo ultrapassado essas esferas, sendo cidadãos, os seres humanos têm, portanto, a oportunidade de agir, decidindo a melhor forma de organizar o mundo, desocultando pelo discurso um *como queremos viver juntos*. Ora, isto acontece precisamente numa CIF, independentemente do seu contexto ser uma escola ou não e independentemente da idade dos seus participantes.

Deste modo, ao observarmos mais de perto o lugar da discussão no âmbito da CIF e no âmbito da política, tentamos recolher mais indícios sobre a questão central desta parte do nosso texto.

Relativamente à FpC e à CIF, e conforme já abordámos, uma certa imparcialidade no caminho para as conclusões é garantida pelo bom uso da razão. E isso significa que tal se compõe de raciocínio lógico, mas também de razoabilidade e boa capacidade de juízo, sendo que essa capacidade de juízo inclui a perspetivação a partir do lugar de todos os outros. Todas estas ideias que Arendt recolhe de Aristóteles e Kant parecem dar-nos a segurança da imparcialidade, ou, pelo menos de não cairmos na armadilha de seguir cegamente o nosso próprio interesse.

Apesar de a noção de espaço público de Habermas ser diferente da de Arendt, poderá ser interessante aqui deixarmos algumas ideias suas, por forma a melhor problematizarmos a questão da (im)parcialidade na política, nas discussões, e talvez posteriormente na FpC. Nomeadamente sobre quem são aqueles com quem discutimos. Habermas refere-se também, no sentido da imparcialidade, a uma situação ideal de fala parecendo indicar-nos o caminho para a comunicação numa democracia de real participação, universal e racional, procurando «a distinção entre “mero acordo” e “consenso racional”. [Tal] comanda os valores do procedimento, que são imparcialidade e igualdade, abertura (ninguém e nenhuma informação relevante é excluída), ausência de coerção e unanimidade» (Mouffe, 1999, p. 747). E sem estas condições não existirão resultados razoáveis.

Porém, nesta proposta habermasiana, talvez se esteja assim a produzir um cenário de decisão e ou pensamento demasiado idílico, por forma a que não consigamos avançar numa discussão, pelo menos assim tão imparcialmente. De facto, o que pode/deve nortear uma investigação senão o interesse das pessoas que estão envolvidas ou afetadas? Certo é que pode existir uma sobreposição entre estes interesses e aquilo que mereça ser alcançado, seja uma decisão a tomar, o consenso sobre o bem comum ou um aperfeiçoamento de perspetivas acerca do mundo. Porém, poderão as pessoas abstrair-se efetivamente de si próprias, dos seus interesses, dos seus desejos, face ao seu eu racional? Por outro lado, existirão interesses e desejos de realização que devam ser respondidos fora do âmbito público? Habermas parece estar consciente da resposta afirmativa a estas questões, no sentido em que os interesses se subordinam a um consenso racional. Contudo, observa os possíveis obstáculos referidos num nível empírico e entende (1991) que «essa diferenciação no campo das questões que exigem decisões políticas não nega a importância primordial das considerações morais nem a praticabilidade do debate racional como a própria forma de comunicação política» (Mouffe, 1999, p. 748).

Já para os críticos de Habermas, o filósofo tem aqui um problema. As idealizações ou pressuposições da comunicação (inclusividade, crítica irrestrita, igualdade de participação, ausência de coação externa ou interna ao processo comunicativo) procuram neutralizar as relações de poder e tal não é possível. Socorrendo-se de Wittgenstein, Chantal Mouffe (Mouffe, 1999), evidencia o caráter

intrinsecamente ligado a formas de vida, quer da linguagem quer das regras de um procedimento como o sugerido por Habermas. «É por estarem inscritos em formas de vida compartilhadas e acordos em julgamentos que os procedimentos podem ser aceites e seguidos. Eles não podem ser vistos como regras que são criadas com base em princípios e depois aplicadas a casos específicos. As regras para Wittgenstein são sempre resumos de práticas, são inseparáveis de formas específicas de vida» (Mouffe, 1999, p. 749). Esta crítica pode estender-se à legitimidade do poder das instituições democráticas, que então veem a sua voz desprovida de obrigatoriedade por não representarem de facto o interesse de todos.¹⁹

Esta crítica a Habermas não pode deixar de nos fazer lembrar o já dito anteriormente relativamente ao foro da FpC e da CIF, que tem de se fazer acompanhar de rigor procedimental, nomeadamente deixando-se guiar por princípios lógicos, mas também de sensibilidade ao contexto. De facto, a impossibilidade ontológica da situação ideal de fala apontada por Mouffe deve recordar-nos que, por um lado o espaço público vive da pluralidade, que o projeto lipmaniano não é politicamente neutro (no sentido que estima e pretende dirigir-se para a democracia, nomeadamente a democracia na sua definição deweyana) e que não deve desejar sê-lo, não caindo na tentação de apelar ao mero método como forma de imparcialidade e de neutralizar a individualidade e a diversidade presente nas sessões de FpC, sob pena de nada produzir (relembrando a metáfora do gelo de Wittgenstein, no §107 de *Investigações Filosóficas* (1953), onde este afirma que, por vezes, designamos como ideal uma situação onde não há qualquer atrito (neste caso, a parcialidade), mas onde também não conseguimos andar).

«os impedimentos à deliberação pública livre e irrestrita de todos sobre assuntos de interesse comum é uma impossibilidade conceptual porque, sem esses chamados impedimentos, nenhuma comunicação, nenhuma deliberação poderia ocorrer. Temos, portanto, que concluir que as próprias condições de possibilidade de deliberação constituem ao mesmo tempo as condições de impossibilidade da situação ideal de fala. Não há absolutamente nenhuma justificação para atribuir um privilégio especial a este respeito a um chamado “ponto de vista moral” governado

¹⁹ Neste mesmo artigo, Mouffe recorre também a Lacan e Zizeck apresentando a ideia de que o campo discursivo é em si mesmo autoritário, sendo que se lhe retirarmos aquilo que o distorce ele próprio se desintegra. Ou seja, trata-se de uma ideia que contraria Habermas segundo a qual os pressupostos pragmáticos inerentes ao discurso são não autoritários, pois implicam a ideia de uma comunicação livre de constrangimentos onde apenas a argumentação racional conta» (Mouffe, 1999, p. 751).

pela imparcialidade e onde possa ser alcançada uma avaliação imparcial do que é de interesse geral.» (Mouffe, 1999, p. 751)

Não deixando de lado as reflexões de Hannah Arendt sobre a relação entre verdade e política, retirar os nossos interesses do jogo democrático ou de uma discussão pode (se é que é possível) não proporcionar avanços. A verdade ou a «situação ideal de fala [,] concebida como o ideal assintótico de comunicação intersubjetiva livre de constrangimentos, onde os participantes chegam a um consenso por meio da argumentação racional» (Mouffe, 1999, p. 751) poderão talvez participar e existir, mas como ideais reguladores.

Aproximamos aqui estes dois conceitos por nos parecerem ser dois eixos a partir dos quais não podemos retirar contributos para uma discussão. No caso de situação ideal de fala, apesar de para Habermas proporcionar a possibilidade de um consenso racional que legitima as decisões de um espaço público e que realiza a democracia não como um mero acordo, para os seus críticos trata-se de uma situação não real, nem mesmo desejável, por retirar a natureza política do espaço público. No caso do conceito de verdade e ao seu desenvolvimento por Arendt em «Verdade e Política» (1967), por se situar também fora do âmbito político, no sentido em que não admite discussão.

Para Arendt, a política afasta-se da verdade por esta ser de foro epistemológico indiscutível, o que excluiria discussões no sentido da melhor conclusão. Aproxima-se, antes, do âmbito do julgamento de casos particulares e do compromisso político, isto é, com os outros, com a comunidade, com as relações de poder. E, assim também a CIF excede o âmbito da verdade epistemológica, sem, no entanto, a excluir. Mantendo e nutrindo a singularidade de cada participante, não eliminando a sua subjetividade, cria uma espécie de subjetividade partilhada, assentando em participação democrática direta. Aprofundando um pouco mais, no seu texto, a pensadora refere-se a diferentes tipos de verdade: a verdade racional (encontrada na solidão do pensamento filosófico), a verdade de facto (que tem de ser reconhecida, centra-se em testemunhos e documentos, recusando a discussão) e a opinião (que passa por um processo de discussão e depuração até se estabelecer com clareza ao espírito humano). Assim, expõe que a verdade de facto e a opinião não foram obtidas por princípios transcendentais como a verdade racional filosófica, sendo, por natureza, políticas no

sentido em que se referem aos assuntos do mundo. Ainda, a opinião é aquela que acompanha o ser humano enquanto cidadão, é a que sofre um processo de aperfeiçoamento por discussão e por ser participada, desejavelmente, do maior número possível de perspectivas diversas. Ao passo que a verdade de facto se revela como informativa e iluminadora da opinião.

«Nenhuma opinião é evidente ou se impõe por si. Em matéria de opinião, mas não em matéria de verdade, o nosso pensamento é verdadeiramente discursivo, correndo, por assim dizer, de um lugar para o outro, de uma parte do mundo para outra, passando por todos os pontos de vista antagónicos, até que finalmente se eleva das suas particularidades até uma generalidade imparcial. Comparada com este processo (...) a afirmação de uma verdade possui uma singular opacidade. A verdade racional ilumina o entendimento humano, e a verdade de facto deve servir de matéria às opiniões (...)» (Arendt, 2006, p. 252)

Neste sentido, as reflexões da pensadora sobre a verdade e a política são-nos úteis para observarmos que a CIF é política, no sentido fraco que acima estabelecemos, porque permite investigação dialógica entre sujeitos que se têm em conta uns aos outros e porque proporciona a perspetivação, a estimulação da imaginação para um pensar representativo e uma boa capacidade de julgamento e discussão. Discussão esta que não deixa de lado as verdades de facto, o que também lhe acrescenta qualidade.

Quer a verdade racional, quer a verdade de facto têm a característica de se imporem sem qualquer abertura para discussão. E foi esta característica a que nos referimos acima, quando afirmamos que a verdade se afasta da política por ser do foro epistemológico e não de discussão. No mesmo sentido, também traçámos o paralelo com a situação ideal de fala, de Habermas, por não conter os ingredientes necessários para encontrar as soluções para os problemas do mundo, pelo menos por esta via, da discussão. Apesar da verdade de facto se referir, por vezes, a factos públicos e aos assuntos humanos (ou terrestres, na terminologia de Arendt) e, como tal, aos homens enquanto cidadãos e à esfera pública, ela tem essa força de ter de ser reconhecida. Uma vez que ambas, verdade racional e verdade de facto, se afastam da discussão têm um carácter despótico ao mesmo tempo que constituem «uma força constrangedora face ao poder político» (Arendt, 2006, p. 250). E se até aqui colocámos em xeque a ideia da escola como pré-política (e não política), a ideia da não pertença da escola à

esfera pública, Arendt supera-nos em elegância e acuidade. Conforme utilizamos um sentido forte e um sentido fraco para o significado de política, Arendt refere-se a âmbitos que, não sendo políticos, têm funções políticas. Bastou-lhe ter em conta a tensão entre verdade e política quando se aproximam. «[Tomamos] consciência da natureza não política da verdade» (Arendt, 2006, p. 270), mas é fácil lembrarmos de instituições em que a verdade é zelosamente protegida, a saber a justiça e «as instituições de ensino superior, às quais o Estado confia a educação dos seus futuros cidadãos» (Arendt, 2006, p. 270). Sendo que próprio Estado reconhece que necessita destas instituições imparciais, a pensadora conclui o texto «Verdade e Política» (1967) observando que as universidades (e outras instituições ou realidades, como o jornalismo e a poesia) não estão no âmbito político, mas têm funções políticas relevantes. Funções estas que só são possíveis externamente à política. «Está fora de dúvida que todas estas funções politicamente importantes são realizadas do exterior do domínio político. Requerem o não-envolvimento e a imparcialidade, a libertação do interesse pessoal no pensamento e no juízo» (Arendt, 2006, p. 272).

Pensar a partir da perspectiva de todos os outros pode não significar exatamente imparcialidade, mas é, pelo menos, um esforço no sentido de a alcançar, que pode ser bem-sucedido em maior ou menor grau. Além disso, na medida em que a CIF procura formar consensos, contribui para superar a parcialidade das perspectivas individuais.

Mouffe, na segunda parte do seu artigo «Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism?» (1999) indica-nos um caminho alternativo ao da proposta da democracia deliberativa, sem remover relações de poder e dominação (relações políticas) da esfera pública para viabilizar uma comunicação não distorcida e sem coação. Mouffe entende que a política é constitutiva do espaço público (daí rejeitar a democracia deliberativa, enquanto teoria que aspira a uma formação racional de consensos) e traz-nos a proposta que permuta o inimigo pelo adversário.

Para tal, distingue política (*politics*) de o político (*the political*), em que este último se trata da «dimensão do antagonismo inerente às relações humanas» (Mouffe, 2006, p. 174) e a política de um «conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre conflituais porque são sempre afetadas pela dimensão do

“político”» (Mouffe, 2006, p. 174). Somos então levados a reconhecer, segundo a filósofa, que a política é a tentativa de domar o antagonismo das relações de poder, sendo que, deste modo o ponto central é «a criação da unidade em um contexto de conflitos e diversidade» (Mouffe, 2006, p. 174). Nesse sentido, apresenta-nos a noção de adversário, que não é um inimigo. Ou seja, alguém que tem o exato e igual direito a defender as suas ideias, porém, ideias essas que combatemos por serem diferentes das nossas. E é a presença desta combatividade que torna presente o político (*the political*) no âmbito da política (*politics*), que não deixa erodir pelo racionalismo deliberativo a discussão do espaço público.

Deste modo, e Mouffe discorda do que dizemos de seguida, parece existir uma aproximação à postura de Arendt, que, como já referido, reconhece a opinião como a única forma da verdade que pertence ao âmbito da discussão e, portanto, integra a política. Arendt aproxima-se de Mouffe por manter a natureza da política na política. Ambas as pensadoras veem a discussão política como presente num *agon* sem o qual ela mesma não existe, com a diferença que Arendt exclui da boa capacidade de julgar as relações de poder e por isso coloca as instituições educativas fora da política. Além disso, Arendt, ao observar a verdade racional e a verdade de facto como fora deste âmbito, reconhece a necessidade da discussão como o centro da política:

«a discussão constitui a própria essência da vida política. Os modos de pensamento e de comunicação que têm que ver com a verdade são, quando considerados na perspectiva política, necessariamente tirânicos; não têm em conta as opiniões dos outros, quando esse ter em conta é a marca de todo o pensamento estritamente político.» (Arendt, 2006, p. 251)

É certo que não pode garantir que exista total imparcialidade, apesar da existência de um esforço para tal, mas inclui na política o âmbito da verdade como opinião, ou seja algo aberto à discussão, a presença de ideias concorrentes que constituem a possibilidade da arena política, pública preciosa para a transformação. Sendo que também para Mouffe as relações de poder constituem quer o político quer, inclusivamente, as nossas identidades.

Assim como o espaço de combate entre adversários constitui a política, também a verdade como opinião (que demanda/ permite controvérsia) constitui a

manutenção do espaço público, assim como a CIF apenas se forma na discussão empenhada, desejavelmente a partir do ponto de vista de todos os outros. Bem sabemos que não se trata de conceitos coincidentes, estes que aqui colocamos em jogo, mas por proximidade e afastamento podem ajudar-nos a olhar para o que é a CIF, nomeadamente não como um conjunto de cientistas empenhados em alcançar uma solução para um problema, mas como um conjunto de sujeitos pensantes – e tal inclui razão, razoabilidade e imaginação – que procura sobretudo o aperfeiçoamento do processo de pensamento e das suas conclusões. A busca pelo consenso não nos permite dizer que este se deseje alcançar a todos o custo. Por vezes, todo o processo envolvido nessa tentativa é o que realmente é profícuo, por exemplo, no conhecimento que se produz nas discussões que medeiam um início e o fim (se é que existe) do tratamento de uma problemática. Pensamos que a citação que se segue nos mostra esta ideia quando Lipman emprega a expressão *correção da parcialidade*, assim como a ideia de que a Lógica é, de facto, um alicerce das discussões ou de garantia de imparcialidade e objetividade.

«A investigação é necessariamente um processo de autocorreção, e a correção envolvida não é unicamente a correção de erros, mas também a correção de parcialidade. Para corrigir a parcialidade do que é obtido pela observação a partir de uma única perspectiva, devemos levar em consideração o que deve ser observado de muitas outras perspectivas. Quanto maior o número de perspectivas, maior a compreensão de informação e evidência e mais nos movemos em direção da imparcialidade. Assim a investigação é necessariamente perspéctica, social e comum. Quando uma classe [se] move para tornar-se uma comunidade de investigação, aceita a disciplina da lógica e do método científico; pratica o ouvir uns dos outros, o aprender uns com os outros, o construir sobre as ideias uns dos outros e o respeitar os pontos de vista uns dos outros, e ainda exigindo que as asserções sejam garantidas por evidência e razões. Uma vez que a classe como um todo opere desse modo, torna-se possível para cada membro internalizar os hábitos e os procedimentos dos outros, de modo que seu próprio pensamento torna-se autocorretivo e move-se em direção à imparcialidade e objetividade.» (Lipman, 1990, p. 170)

A ideia kantiana do pensar representativo, *a partir do lugar de todos os outros*, como é referida na *Crítica da Faculdade de Juízo*, parecerá, numa primeira vista, um sonho de imparcialidade (que Mouffe sempre advoga ser impossível de alcançar).

Porém, quando temos essa capacidade empática, além de uma tentativa de imparcialidade e de um caminho em direção ao desinteresse face a paixões privadas, a ação política a ser valorizada é a que cuida do mundo e do espaço público. Esta é a grande preocupação de Arendt quanto à necessidade do *agon*, pois, caso o espaço público desapareça ou seja destruído, o ser humano, porque aí se realiza, também estará condenado à destruição. Para utilizar os termos da filósofa acerca da teoria do juízo, existe uma distinção entre o ator (político), que pretende bem julgar para bem agir, e o espectador, que pretende bem julgar para bem compreender. Sendo que a imparcialidade desse julgamento é almejada de diferentes formas. O primeiro observando cada caso na sua particularidade, o segundo imaginando algo já não presente aos sentidos (e com esta distância conseguindo refletir de diferentes perspectivas quanto ao observado) e apelando ao senso comum, sem o qual não poderia comunicar as suas perspectivas, nem mesmo ultrapassar as suas condições subjetivas e idiosincrasias. Deste modo, será possível enriquecermos e melhorarmos a nossa capacidade de julgar, capacidade essa desejavelmente apta a unir singularidades em torno do espaço público e de, em simultâneo, cuidar da mundanidade.

Arendt, refere-se a esta situação agonística, a esta distância que une e separa os indivíduos, preservando assim o espaço público, identificando o termo *público* com o mundo e, metaforicamente, referindo-se a uma mesa que tem a força de unir os indivíduos em seu redor:

«o termo “público” significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele. Tem (...) a ver com o artefacto humano, com o produto de mãos humanas, com os negócios realizados entre os que, juntos, habitam o mundo feito pelo homem. Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se sentam em seu redor; pois, como todo o intermediário, o mundo, ao mesmo tempo, separa e estabelece uma relação entre os homens.» (Arendt, 2001, p. 67)

Deste modo, conseguimos observar que as diferentes ideias para ou acerca do espaço público apenas o constituem nesta situação agonística, não de inimigos, mas, com certeza de ideias concorrentes.

Apesar de o modelo agonístico de Mouffe não ser compatível com uma concepção da CIF enquanto esforço colaborativo para formar consensos, por outro lado,

a CIF parece partilhar de uma dimensão tensional típica do conceito de *agon*, uma vez que proporciona um espaço-tempo de encontro de uma razão entre iguais e entre participantes que podem ter as maiores diferenças entre si (que seriam adversários legítimos, se aqui desejarmos manter a terminologia de Mouffe, por possuírem igualdade e liberdade como plataforma de valores compartilhados). Além disso, talvez este agonismo democrático, de Mouffe, acompanhado em muitos aspetos por Arendt, possa acrescentar algo ao que Lipman propõe. Uma vez que se trata de um projeto de FpC assumidamente em direção a um conceito de democracia, mas que não pode ver no mero método ou no mero uso da Lógica a garantia da neutralidade que ele próprio deseja. Se a Lógica prevalecente em Lipman for tão despótica quanto a verdade em Arendt, a capacidade de gerar o novo na CIF pode desaparecer. Talvez tivesse sido esse o motivo por que Lipman abandonou a formulação de *pensamento de ordem superior* em detrimento de pensamento multidimensional. Isto porque, apesar de conter tipos de pensamento informal como a razoabilidade, a sensibilidade ao contexto ou o *caring thinking* na sua dimensão do importar-se com o outro, estabelecia a existência de uma forma superior de pensar. Ora, sendo que talvez existam várias, parece que o caráter despótico é neste caso castrador.

Neste sentido, parece-nos ser possível estabelecer, concordando com Arendt, que a CIF, ou mesmo a escola e a educação, se desejarmos referir-nos a estas realidades de modo mais alargado, não são terminantemente alheias à dimensão política. Quando consideramos esta sua ideia de a escola ter funções políticas, mas que só são possíveis por as suas instituições serem externas à política (a saber porque a produção de verdades não se pode coadunar com interesses deste âmbito), reconhecemos essa relação de implicação. Quer usemos a expressão *político no seu sentido fraco*, por nós introduzida, quer observemos o termo arendtiano de *pré-político*.

Portanto, alguns indícios, como a dinâmica dialógica das sessões, nas intervenções dos participantes, o facto de a própria investigação ser social e realizada por métodos partilhados, a necessidade do elemento agonístico entre sujeitos (adversários e não inimigos) e a própria publicidade do discurso parecem indiciar que a CIF e a FpC são, efetivamente, políticas na sua *praxis*. Ao mesmo tempo, concordamos com Arendt que instituições como tribunais e universidades (ou seja, aquelas que

preservam a verdade) não podem pertencer ao âmbito político, pois seriam devoradas pelos interesses particulares.

Ora, a essência da política é a discussão, mas tal não significa que tudo o que inclui discussão seja político ou politicamente instrumentalizado. Assim, a CIF participa do político nessa dimensão discursiva. (CIF, escola ou educação estão já, certamente, além da esfera privada, como é o caso da família.) E, portanto, funciona como formação para participação no espaço público, podendo ser vista como mediação entre os dois âmbitos, privado e público.

4.4. Ação e Empatia

A ação, conforme já referido ao longo do texto, é um dos conceitos fulcrais na obra de Arendt, nomeadamente do seu pensamento político, interligando-se a outros igualmente fundamentais, como natalidade ou espaço público. Nas suas exposições e elaborações do que é ação refere-se à *polis* como sendo bastante mais do que uma cidade-estado, no seu aspeto físico, sendo antes «a organização da comunidade que resulta do agir e falar em conjunto, o seu verdadeiro espaço situa-se entre as pessoas que vivem juntas com tal propósito» (Arendt, 2001, p. 248). O slogan da colonização grega «Onde quer que vás, serás uma *polis*» exprime, na visão da pensadora,

«a convicção de que a acção e o discurso criam entre as partes um espaço capaz de se situar adequadamente em qualquer tempo e lugar. Trata-se do espaço de aparência, no mais amplo sentido da palavra, ou seja, o espaço no qual eu apareço aos outros e os outros a mim; onde os homens assumem uma aparência explícita, ao invés de se contentar em existir meramente como coisas vivas ou inanimadas.» (Arendt, 2001, p. 249)

Então, e como este espaço público nem sempre existe (por exemplo, para os estrangeiros, na antiguidade, não existia, e, segundo a autora, para os assalariados da sua época moderna também não), tal significa que nem sempre se concretiza a oportunidade de alguém agir. Pelas afinidades entre a *polis*, espaço público e CIF, como pelo contributo que a FpC pode trazer à implementação de espaço público e desenvolvimento da liberdade e iniciativa de cada sujeito, fica reforçada a ideia de que aprofundar o conceito de ação é premente.

Mais ainda, se encontrarmos o que falha para a existência deste espaço público ou na oportunidade de participar nele, encontramos, também, o que pode falhar numa CIF - não conseguir formar uma CIF, apesar de se realizarem sessões de FpC, por exemplo; não oportunidade de participar na mesma...

A ação é um conceito que surge nos seus escritos desde *A Condição Humana* (1958) e que nos indica a dimensão da *vita ativa* onde o ser humano se realiza, onde é livre. Enfim, o lugar onde o potencial inaugural da natalidade se manifesta ou corporiza. Arendt atribui importância aos assuntos terrestres e vê na relação positiva com os outros, na ação política como início, a esperança da realização humana.

«O tempo de vida do homem correndo para a morte levaria inevitavelmente à ruína e destruição tudo o que é humano se não fosse pela faculdade de interrompê-lo e começar algo novo, uma faculdade inerente à ação como um lembrete sempre presente de que os homens, *embora tenham de morrer, não nascem para morrer, mas para começar.*» (Arendt, 2001, p. 299)

Assim, relativamente e à ação, podemos enunciar algumas perguntas: quais serão as suas condições? Quais serão as suas condicionantes? Poderemos melhorar as nossas ações? De que modo? Porque se age?

No seu texto «O que é a Liberdade?», também de 1958, a pensadora oferece-nos a citação de Shakespeare, na voz de Brutus: «Isto faremos, ou morreremos a tentá-lo» como forma de distinguir a liberdade como livre-arbítrio ou como fenómeno da vontade, da liberdade como uma forma de «trazer à existência algo que não existia antes, algo que não era dado, nem sequer como objecto do conhecimento ou da imaginação» (Arendt, 2006, p. 163). Este texto recupera o traçado histórico, como de resto é apanágio de Arendt, do conceito de liberdade, observando que esta é uma experiência do nosso quotidiano, e que «é primordialmente experimentada na ação» (Arendt, 2006, p. 163), apesar de filosoficamente se distanciar desta experiência política entre os outros seres humanos. Ou, dito de outro modo, a liberdade como tema da filosofia e como liberdade interior, associada à vontade, surgiu apenas quando alguns se viram privados de um lugar próprio no mundo e ou da experiência da liberdade mundana tangível. E é por isso que hoje tão facilmente associamos liberdade a livre-arbítrio, uma vez que desde pensadores como Epicteto, que afirmava que «o

homem livre é aquele que vive conforme deseja» (Arendt, 2006, p. 159), colocamos na interioridade o locus desta noção.

Com este percurso, Arendt quer transmitir-nos que o espaço da liberdade é o espaço público e que, portanto, estes - liberdade e espaço público - existem enquanto os homens agem: «ser livre e agir são uma e a mesma coisa» (Arendt, 2006, p. 164). Deste modo, o espaço público, o Estado, as leis e outras instituições criadas e partilhadas entre os homens e que permitem que se organizem e vivam na sua singularidade e pluralidade são fruto da ação e do discurso. Dependem dela e de atos posteriores (ou seja, atos a jusante daqueles que dão origem a algo cuja existência permanece) que possibilitam a manutenção dessas instituições.

Ora, evidencia-se, pois, a coincidência entre liberdade e ação, conceito que inicialmente referimos querer abordar. É deste modo que a ideia de natalidade, além de se referir ao concreto nascimento de alguém, se dirige também à realização humana na sua condição de liberdade. Mais do que significar estar livre da necessidade (das esferas do labor e do trabalho), a liberdade é considerada em Arendt como política, como a capacidade de novos começos, a capacidade de iniciar algo novo, algo que se expressa na ação. Portanto, a ação radica ontologicamente na natalidade (Arendt, 2001, p. 300); natalidade é nascimento e nascimento pela ação.

No entanto, esta agência que torna plena a existência humana (que não acontece no domínio do solitário e do privado) precisa da criação e manutenção de espaços verdadeiramente políticos, no sentido de incluir a participação pela palavra e pela ação e que ultrapasse a mera «mediação entre governo e cidadãos» (Thuma, 2011).

De acordo com Andrea Thuma, a agência em Arendt é contingente relativamente a quatro aspetos: a aparição, a capacidade de interagir e comunicar, capacidade de iniciativa para realizar um começo e a ligação ao mundo. Quanto à primeira condicionante, diz-nos que a identidade de alguém se totaliza na sua performance pública. Esta publicidade permite a completude enquanto sujeito humano, uma vez que «somente os olhos dos outros podem revelar verdadeiramente a identidade de uma pessoa de todos os lados possíveis» (Thuma, 2011). E tal pode levar-nos a considerar que uma ação, sendo exposta publicamente, pode ser compreendida por empatia.

Relativamente ao segundo aspeto, a capacidade de agir e comunicar, segue-se também do facto da agência estar no domínio da aparência. Isto porque as ações e palavras se dirigem para os outros, dependendo deles como público, como presentes. Tal implica o ter de ser reconhecido e o igual acesso ao espaço público que, por sua vez, pode ser maximizado ou minimizado por fatores muito diversos. Sejam eles as diferenças na educação ou a partilha/ não partilha de códigos e práticas sociais comuns e ou reconhecidos. Além disso, se a ação tem mais afinidade com o início, com o começo de algo novo, o discurso tem mais correlação com a revelação. Apesar de uma ação poder ser entendida «sem acompanhamento verbal, só se torna relevante através da palavra falada na qual o autor se identifica, anuncia o que fez, faz e pretende fazer» (Arendt, 2001, p. 227). O autor pela sua ação e discurso, como nos diz Arendt, responde a «Quem és?».

O terceiro aspeto mencionado, no artigo que aqui indicamos sobre a agência humana em Arendt, é o facto de ser a capacidade de iniciativa, em consonância com a sua possibilidade mundana, que torna uma ação livre. Ou seja, «não é a falta de independência, mas a falta de iniciativa ou de oportunidade para iniciar a ação que torna os humanos não livres» (Thuma, 2011).

E, por último, um quarto aspeto, uma ligação ao mundo. O facto de as consequências das ações se verificarem no mundo afeta a agência humana. Este facto mostra a importância do cuidado e amor ao mundo que, diz-nos Arendt, é o que autoriza alguém a agir. Alguém que não se interesse pelo mundo, que não tenha cuidado com ele, que não possua a meta de o proteger e preservar, não deve agir. Não se trata de afirmar que nem todos têm essa possibilidade de ação, o que é contrário às ideias da pensadora, mas de sustentar que apenas aqueles que têm em mente a preservação do mundo devem nele agir.

Tais contributos de Thuma sobre o trabalho de Arendt levam-nos a ponderar se tais condições de capacitação da agência se mantêm no contexto da CIF. Ou seja, se a considerarmos como consideramos o espaço público, ou pelo menos como uma antecâmara do espaço público, também a CIF necessita dos aspetos como os descritos. A CIF é um fundo sobre o qual a visibilidade e a intervenção de todos os participantes desejavelmente podem ser colocadas. E tal fundo, para ser espaço de oportunidade de comunicação e intervenção, tem de ser regulado. Queremos dizer, do mesmo modo

que em Arendt o domínio político não é natural, e isso é uma vantagem por nos possibilitar criá-lo do modo como melhor entendemos preservar e sustentar a liberdade humana, assim também a CIF tem de ser uma instituição, criada por forma a que:

- a aparência do “eu público” de cada participante se atualize;
- a capacidade de comunicar e interagir com os outros seja garantida pelo reconhecimento de cada participante como um co-agente;
- se esteja numa circunstância livre, ou seja capaz de novos começos, ativos e transformadores;
- a vontade e a capacidade de ocupar e intervir no mundo e na História sejam promovidas pelas ações.

Quanto a estes pontos, pensamos que são de destacar algumas considerações. Acerca do primeiro, sobre a aparência do “eu público”, Arendt relembra a aproximação grega entre as artes performativas e a política para ilustrar a sua ideia de que, assim como os artistas interpretativos necessitam de audiência para exibirem a sua excelência performativa, também aquele que age necessita de estar exposto perante os outros. E refere que esta visibilidade num espaço público organizado, que nunca estará garantido para sempre, esta dependência dos outros para interpretar e agir, constitui e forma a identidade daquele que interpreta e que age. Nesse sentido, uma CIF precisa de garantir ser um espaço iluminado o suficiente para que todos sejam visíveis, sem espaços ocultos. Além disso, apenas estas visibilidade e iluminação permitem o olhar de todos os outros, isto é, de todas as perspetivas, o que permitirá a compreensão total da ação e o seu aperfeiçoamento, caso necessário.

«Um tal espaço não deve ser tomado como algo de garantido em todas as situações onde os homens vivam em comum. A pólis grega foi precisamente uma “forma de governo” que proporcionava aos homens um espaço de aparecimento onde eles podiam agir, uma espécie de palco onde a liberdade podia surgir.» (Arendt, 2006, p. 166)

No seguimento desta ideia, podemos referir-nos ao segundo ponto, uma vez que se evidencia necessária uma igualdade que é basilar, seja igualdade de acesso, seja na oportunidade de conseguir interagir e comunicar. O espaço público «deve ser abrangente o suficiente para permitir acesso e ação a todos e, ao mesmo tempo,

nivelar o campo de jogo para todos os agentes» (Thuma, 2011, p. 6), uma vez que a pertença a diferentes sociedades ou a códigos morais distintos ou bastante distintos pode ser um entrave à comunicação. No caso da FpC (uma vez que a CIF não implica que falemos especificamente de uma idade), uma dada ideia de infância ou um preconceito quanto à idade pode ser motivo de afastamento das crianças face ao espaço público.

Relativamente ao terceiro aspeto, a necessidade de se estar numa circunstância livre, ou com capacidade de novos começos, ativos e transformadores, Thuma mais uma vez nos ajuda aportando que «é a iniciativa do agente, não a atribuição formal de suas ações à esfera pública ou privada, que transforma as ações em atos de liberdade ou de necessidade» (Thuma, 2011, p. 5). Ou seja, mais do que se focar na terminologia arendtiana das esferas do trabalho, labor e ação, em que as duas primeiras indicam o âmbito da necessidade e apenas a última se caracteriza pela liberdade (em relação ao que o Homem necessita para existir e permanecer neste mundo), Thuma evoca Arendt acerca da definição de liberdade. Deste modo, ultrapassa a discussão em torno de a CIF, a escola ou a educação serem ou não pertencentes ao domínio político ou pré-político, nos sentidos fraco ou forte que já atrás mencionámos. Vem, então, clarificar que a capacidade de iniciativa é que nos coloca no espaço da liberdade. E que, portanto, esse espaço da liberdade tem de ser uma característica objetiva e mundana. A ação, a iniciativa e, portanto, a liberdade, dependem disso. Deste modo, uma CIF tem de garantir que esta capacidade de iniciativa exista, sendo um espaço de abertura e oportunidades e não totalmente e estritamente determinado.

«essa liberdade de decidir e agir de acordo com a decisão exige um espaço de alternativas. Na medida em que a liberdade depende desse espaço de possibilidades, ela não é simplesmente uma qualidade subjetiva do indivíduo, mas tem uma qualidade objetiva, “mundana”.» (Thuma, 2011, p. 5)

No que concerne ao quarto e último aspeto, é de referir o interesse e amor ao mundo necessários para que o “eu público” decida realizar a sua performance, comprometendo-se com e pelas suas ações. Certo é que todos têm igual capacidade de agir, na medida em que são seres humanos e, portanto, livres, mas, conforme nos diz Arendt, só quem ama o mundo deve fazê-lo. No entanto, o que aqui desejamos

sublinhar é o facto de que, se por alguma via ou modo de atuação, inclusivamente numa sessão de FpC e na CIF, fazemos diminuir o interesse pelo mundo, estaremos a diminuir a capacidade de agência dos indivíduos.

Posto isto, se, como nos adverte Arendt, os espaços públicos estão a diminuir, «talvez precisemos reconsiderar as formas como utilizamos, como seres públicos, os espaços públicos ao nosso redor. Somente sob condições específicas eles podem facilitar nossas ações e fazer com que nossos “eus públicos” sejam vistos, ouvidos e capazes de interação efetiva» (Thuma, 2011, p. 8). Apesar de Lipman afirmar que quem integra frequentemente uma CIF e segue as suas regras acaba por integrar também o próprio processo e que tal redundância na formação de cidadãos críticos, criativos e cuidadosos, que estimam os aspetos democráticos e todos os valores que em torno dela giram, bem podemos pôr esta ideia causal em questão, pois nem todos os bons juízos resultam numa ação. Se nas linhas de Lipman está expresso o dever da educação mobilizar a criança à ação, por outro lado, então, talvez devamos olhar com um pouco mais de atenção para essa mesma dimensão. Reapreciar o conceito de liberdade como sendo ação (mais do que um conceito que identifica com livre-arbítrio, interioridade, autonomia individual ou liberdade de pensamento) pode permitir-nos esse olhar e comunidades de investigação filosóficas mais interventivas e transformadoras. E também talvez aí uma CIF seja efetivamente política, onde cada criança pode emergir no mundo como um sujeito singular.

Ter iniciado esta parte do nosso texto, sobre a ação, com um escrito cujo enfoque primeiro é definir liberdade levou-nos a considerar que o modo de entender este conceito pode influenciar a própria conceptualização da CIF e do seu modo de se operacionalizar.

Radicalmente na liberdade, precisamente, algumas das preocupações da proposta da FpC e também de Arendt: que não exista qualquer tipo de doutrinação que influencie o pensamento autónomo de cada sujeito e que não se elimine a sua capacidade de inovação num mundo velho. Quanto à FpC, problematiza-se o facto de a democracia ser a direção da proposta, uma vez que tal surge como paradoxal, quanto à liberdade exigida pela própria democracia, da não coerção ou condicionamento ideológico dos estudantes. Ou seja, se a proposta exige liberdade não pode, à partida, situar os alunos num vetor político que se materialize, por exemplo num modo de

facilitação. Quanto à preocupação de Arendt, é relativa à possível destruição do mundo, caso a capacidade inaugural das crianças que a ele chegam seja anulada pela educação. Assim, o conceito de liberdade e o cuidado de como não a eliminar são o nó górdio destas preocupações comuns. Nesse sentido, as elaborações de Arendt em «O que é a liberdade?», que perpassam historicamente entre a liberdade como ação, observada na antiguidade da *polis* e a liberdade interior, observada, por exemplo, no cristianismo e até aos nossos dias, relembram-nos a ideia de que a liberdade como autonomia, com lugar na interioridade humana, é apenas um modo de a conceber. E, se tentarmos concebê-la como exterioridade, revelando-a à luz pública no formato de ação, tal traz consequências para o modo de idear e operar numa CIF, o que terá certamente consequências nos seus resultados.

Fazemo-nos acompanhar de Patricia Hannam (Hannam, 2018 e 2022), concordando com as suas exposições. Se em FpC concebermos a liberdade como um fenómeno que acontece num espaço que permite que o *quem* (utilizando a expressão arendtiana) de cada sujeito se constitua e revele pela ação, então estaremos a dar maior importância ao aspeto comunitário da CIF. Se, por outro lado, tomarmos a liberdade como algo que possuímos (livre-arbítrio, liberdade de pensamento, como acima já se referiu), estaremos a dar maior importância à autonomia individual. Pensamos, concertadamente com Hannam (2018 e 2022), que esta última conceção de liberdade tem vigorado no paradigma de Lipman e Sharp e que tal, sugere-nos Hannam (2022), pode constituir uma lacuna na formação de uma CIF. Isto porque:

«Enquanto a razão é o tipo de coisa que enfatiza a autonomia individual, levar a criança à ação enfatiza a pluralidade e o “quem” único de cada membro da comunidade. A educação entendida apenas em relação à razão enfatizará a autonomia e a separação. Isto por si só não pode ser suficiente para a formação de Comunidade, pelo menos não uma comunidade em que todos são valorizados como seres humanos únicos e insubstituíveis.» (Hannam, 2022)

Se é próprio da condição humana nascer e partilhar o mundo com os outros, procurar os melhores juízos à maneira do filósofo (que, segundo Arendt, encontra a sua verdade na solidão do seu eu consigo mesmo), tendo como valor maior o princípio da não contradição afigura-se como falho ou insuficiente. Conforme referido no ponto

4.3. do nosso texto, mesmo o melhor juízo requer o contributo de pensar a partir das perspectivas diversas, que nos podem dar um pensamento alargado ou representativo. Ora, conceber uma CIF a partir de uma ideia de liberdade como ação, aquela que não pode acontecer sozinha por precisar do reconhecimento e testemunho dos outros, desloca o locus da liberdade para algo que pode acontecer sob certas condições, a saber a da pluralidade. Desloca o trabalho do pensamento autónomo, o desejo de alunos individualmente autónomos face a qualquer tentativa de doutrinação, em extremo, o trabalho do facilitador como facilitador de competências lógicas, para o trabalho da comunidade que existe numa CIF, para o desejo de participantes que formam a sua identidade também nos aspetos relacionais e públicos que uma CIF lhes pode proporcionar, para o trabalho do facilitador como o de escuta e de dar atenção à unicidade presente em cada indivíduo que participa no que se pretende que seja algo mais do que um conjunto de pessoas. Concordamos com estas ideias defendidas por Hannam:

«Com certeza, é importante que não vejamos dar boas razões, ou raciocinar bem sobre conceitos, por exemplo, como a única coisa a ser feita. Na verdade, é importante, e talvez mais ainda, que enfatizemos a importância do facto de estarmos raciocinando com outros em comunidade. Além disso, que reconhecemos que dar atenção à pluralidade dessa comunidade, e à singularidade de cada um presente na comunidade, talvez seja o aspeto mais importante do nosso trabalho. Se não fizermos isso, o professor torna-se um mero “facilitador” do raciocínio das crianças.» (Hannam, 2018, p. 559)

Retomando a metáfora de Arendt de ação como performance (Arendt, 2006, pp. 164-165), que necessita de um público que a reconheça, a CIF parece então desejavelmente ser o palco dessa atuação. Estabelecer as condições para essa atuação pode, então, ser visto como aquilo que a CIF pode dar à esfera pública, ao mundo. Ao mesmo tempo, parece-nos importante lembrar que «Sem o discurso, a acção deixaria de ser ação, pois não haveria actor, (...) o autor das palavras» (Arendt, 2001, p. 227). Apesar de muitas ações poderem ser percebidas pelos outros sem uma explicação, é no discurso que a singularidade de cada um se manifesta, conforme já referido anteriormente (p. 82). E uma comunidade não é algo que se faça sozinho, é composta por seres humanos únicos que atuam (falam, escutam, pensam, decidem)

em relação uns com os outros. Desde logo, pois, é a ação que é condição para a liberdade e não o oposto.

«Se a acção, como início, corresponde ao facto do nascimento, se é efectivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao facto da distinção e é a efectivação da condição humana da pluralidade, isto é, como viver como distinto e singular entre iguais.» (Arendt, 2001, p. 226)

Parece-nos razoável fazer um ponto de situação quanto a ação, que para Arendt «no sentido mais geral do termo, (...) significa tomar iniciativa, (...) imprimir movimento a alguma coisa» (Arendt, 2001, p. 225) e, como já se referiu acima, algo que não se pode fazer sozinho. Numa CIF, exemplos de ações poderão ser a fala; a escuta; a sugestão de uma alteração no modo como decorre a sessão; acordar critérios de avaliação de uma sessão; o voto ou a manifestação de interesse em tratar um tema considerado importante ou curioso; a recusa justificada em aceitar um critério como fator de decisão... E estas ações, embora não pertençam a uma esfera pública, ouvindo estritamente o conceito de Arendt, são realizadas num domínio com consequências políticas. A CIF tem uma natureza relacional e permite «...a possibilidade da existência de uma Comunidade onde a própria criança possa emergir para o mundo» (Hannam, 2022, p. 57).

A ideia de «ir visitar» os outros presentes na comunidade através dos seus discursos e ações, diz-nos Hannam, surge em Ann Sharp (2007 e 2017), mas dirigiu-se apenas a um enfoque cognitivo e ético: a CIF como modo de desenvolvimento do juízo sensato e como contribuinte de uma educação ética. No entanto, mais do que isso, esta ideia de «ir visitar» arendtiana (e de raízes kantianas) sublinha o aspeto relacional da CIF e, concordamos com Hannam, não observando este enfoque corremos o risco de que «que a comunidade de investigação da sala de aula se aproxime simplesmente de um lugar de instrução» (Hannam, 2022, p. 57), nomeadamente porque as crianças ou estudantes geralmente se encontram numa sessão não voluntariamente, por estarem integradas num horário, numa escola...

Ainda assim, seguimos a imaginação que torna possível esse *partir em visita* às perspectivas dos outros por poder levar-nos à ideia de empatia. Não uma empatia que meramente troca os nossos preconceitos pelos do outro, mas que ignora o auto-

interesse e alcança um ponto de vista geral e imparcial que permite reflexão. (Arendt, 2000)

Recordemos Kant. Apesar de já termos esta fonte de sustentação quanto ao ponto 4.2., acerca da capacidade de julgar e de mormente ser salientado o pendor racionalista de Kant (nomeadamente por obras como a *Crítica da Razão Prática*), que retira as emoções do campo do bom juízo e da razão, que vê a ação boa como isenta e autónoma face a inclinações, conseguimos encontrar na sua *Crítica da Faculdade do Juízo*, abaixo citada, expressões que tradicionalmente também associamos ao âmbito da empatia:

«As seguintes máximas do entendimento humano comum na verdade não contam aqui como partes da crítica do gosto, e contudo podem servir para a elucidação dos seus princípios: 1. Pensar por si; 2. Pensar no lugar de todo o outro; 3. Pensar de acordo consigo próprio. A primeira é a máxima da maneira de pensar livre de preconceito (*Vorurteil*), a segunda a da maneira de pensar alargada, a terceira a da maneira de pensar consequente.» (Kant, 2017, p. 210)

«[Trata-se] da maneira de pensar, fazendo dessa faculdade um uso conforme a fins <*zweckmässig*>; a qual, por pequeno que também seja o âmbito e o grau que o dom natural do homem atinja, mesmo assim denota uma pessoa com *maneira de pensar alargada* quando ela não se importa com as condições privadas subjetivas do juízo, dentro das quais tantos outros estão como que postos entre parênteses, e reflete sobre o seu juízo desde um *ponto de vista universal* (que ele somente pode determinar enquanto se transpõe para o ponto de vista de outros).» (Kant, 2017, p. 211)

Expressões como *pensar no lugar de todo o outro*; não se importando com as *condições privadas subjetivas* e *ajuizando desde um ponto de vista universal*; *enquanto se transpõe para o ponto de vista de outros*, referindo-se especificamente ao juízo, fazem emergir o lugar do outro e a nossa transposição para esse mesmo lugar.

Quando nos referimos à empatia, podemos remeter-nos à identificação psicológica e emocional com o outro, o que levará a compreender que existem comportamentos desejáveis e indesejáveis para com ele. Portanto, é possível compreendê-la na sua dimensão psicológica de co-moção, que levará a uma ação consequente com esse mover-se junto. Porém, podemos observá-la também como

uma faculdade do pensamento crítico que nos ajuda no nosso quotidiano, nessas mesmas ações consequentes, por nos permitir melhores juízos.

Lipman propõe a designação de pensamento multidimensional, como integrando o pensamento crítico, o pensamento criativo e o pensamento de cuidado (*caring thinking*). Mas se nos detivermos especificamente no pensamento crítico, com facilidade observamos que este não se cinge a um tipo de raciocínio puro, à aplicação de regras lógicas universais das quais se retiram conclusões particulares. Muitas são as situações quotidianas, mais problemáticas ou mais simples, para as quais essas regras universais não permitem uma resposta satisfatória.

Mesmo tendo do seu lado os princípios lógicos, é fundamental um outro modo de pensar, além da mera dedução. Um outro modo de pensar que recolhe a sua potencial validade quando existe a capacidade de pensar a partir do lugar de todos os outros. Esta ideia kantiana apela precisamente ao necessário afastamento em relação aos nossos juízos, idiosincrasias ou preferências particulares. É preciso afastarmo-nos do nosso próprio juízo, da nossa esfera privada para cada vez melhor ajuizarmos as situações para as quais não existe uma lei universal previamente dada que simplesmente possamos seguir, precisamos de pensar a partir de outros pontos de vista que não o nosso. E só desse modo conseguimos sair de uma estreiteza de pensamento em direção a um pensar alargado. Um pensamento representativo alcançará conclusões tanto melhores quanto mais desinteressado for e quantas mais forem as perspetivas que o espírito de cada um de nós considerar. Trata-se realmente de atingir um melhor modo de pensar, julgar situações para melhor decidir e melhor viver.

O conteúdo dos últimos parágrafos já foi referido anteriormente, quando nos debruçamos sobre os contributos que a FpC e a CIF poderiam trazer à melhoria da nossa faculdade de produzir bons juízos. Portanto, neste momento, no qual nos ocupamos da ação, trata-se de saber até que ponto a empatia pode acrescentar algo, no seu sentido de compreender e melhorar a nossa ação.

Conforme já atrás afirmámos, observar a liberdade como ação pode proporcionar uma CIF em certa medida política, no sentido em que reserva realmente oportunidade à agência, que privilegia um espaço participado e com uma intervenção que transforma e é palco de inícios. Então, a introdução do termo empatia justifica-se

por esta nos poder ajudar a compreender melhor as ações e a aprimorá-las. Além disso, pode ser um fator de preservação do próprio espaço público, por, podemos dizer de imediato, fazer cada indivíduo reconhecer no outro alguém igualmente livre.

A empatia, num significado quotidiano imediato, reporta-nos para a capacidade de nos conseguirmos colocar no lugar do outro e de nos identificarmos com ele a nível emocional, de sermos afetados do mesmo modo que ele é. Porém, podemos desenvolver e expandir o significado dessa capacidade do nível emocional ao nível dos pensamentos e vivências, o que nos conduz a implicações na estética, na hermenêutica e na ética. Conforme vários pensadores (Silva, 2012), é pela empatia que, no foro artístico, as paixões se transmitem entre sujeitos e que há projeção de sentimentos entre o sujeito e o objeto contemplado. Do mesmo modo, a capacidade empática do ser humano tem contribuições a dar-nos quanto à ação, seja na sua compreensão, seja enquanto resposta a *Como devo agir?*

Incontornável quanto a estas perguntas é o nome de Hume, que subordinando a razão às paixões como motivadoras das nossas ações, nos propõe que, não só os desejos, mas também paixões como «a empatia, sentimentos morais, amor pela verdade e reputação» (Silva, 2012) explicam as nossas ações. Hume surge em claro contraste com Kant, num sentimentalismo moral que, apesar de tudo, não é diametralmente oposto ao racionalismo moral deste último. Isto porque, reconhecendo que a parcialidade da empatia na ação moral é problemática, indica caminhos que possibilitam a correção da mesma: a imaginação, a razão e a distinção entre empatia e estima. Residindo o problema no facto de a empatia privilegiar, num primeiro momento, o aqui, o agora, as pessoas próximas de nós, contar com a imaginação e com a razão, respetivamente, «[ajuda-nos] a identificarmo-nos com pessoas distantes ou não-familiares e (...) alerta[-nos] para a falta de fiabilidade das nossas atitudes pré-morais» (Silva, 2012). São, pois, ambas vias de correção. Já a estima, ao contrário da empatia, é uma faculdade que não é variável, permitindo, por isso, um lugar seguro na avaliação moral das situações por alguém a que Hume chama de espectador judicioso. Esse espectador judicioso é, portanto, aquele que, consciente de que as paixões nos fazem julgar de acordo com o nosso afastamento/ proximidade, sabe também que precisa de as corrigir, conforme se pode ler nas citações seguintes.

«Temos mais simpatia por pessoas próximas de nós do que por pessoas distantes; mais por conhecidos do que por estranhos; mais pelos nossos compatriotas do que por estrangeiros. Contudo, não obstante esta variação da nossa simpatia, damos às mesmas qualidades morais a mesma aprovação, seja na *China* ou na *Inglaterra*. Estas qualidades parecem igualmente virtuosas e recomendam-se igualmente à estima de um espectador judicioso. Portanto a nossa estima não provém da simpatia.» (Hume, 2016, p. 668)

«Em geral, todos os sentimentos de censura e de louvor são variáveis segundo a nossa situação de proximidade ou afastamento em relação à pessoa censurada ou louvada e segundo a presente disposição do nosso espírito. Mas não tomamos em conta nas nossas decisões gerais estas variações, e aplicamos os termos que exprimem a nossa inclinação ou aversão sempre do mesmo modo, como se permanecêssemos num só ponto de vista. A experiência depressa nos ensina este método de corrigir os nossos sentimentos...» (Hume, 2016, p. 669)

O conceito de empatia surge como ponto fulcral naquilo que define uma boa ação também em Schopenhauer, na sua formulação, compaixão. De igual modo criticando Kant, por ser arredo à presença das emoções e sentimentos no plano moral, Schopenhauer argumenta que princípios morais abstratos serão, certamente, inoperantes sem a presença da compaixão, que responde a uma das três forças motrizes da ação humana: o bem alheio (sendo as outras duas o bem próprio e a dor alheia) (Silva, 2012).

Ou seja, a promoção do altruísmo parece colocar a capacidade da empatia como algo que devemos considerar na ação ética, mostrando uma alternativa às «... éticas universalistas e que dão menos espaço às relações de afeto particulares que pessoas podem manter entre si» (Williges, 2019, p. 163). As éticas do cuidado observam que a empatia promove «o comportamento moral tanto em situações específicas quanto no nível disposicional» (Williges, 2019, p. 166).

Por sua vez, Michael Slote, pensador contemporâneo, propõe que se reconhecermos o sofrimento alheio, melhor o conseguiremos evitar e tal conduzir-nos-á a ações não unicamente centradas em motivações morais racionalistas, que poderão aceder melhor às nossas intuições do que será uma ação moralmente boa. Tendo um caráter contextual e relacional, a empatia surge como um mecanismo que motiva para comportamentos morais que as éticas tradicionais universalistas também aprovam.

Essa sua caracterização - contextual e relacional – propõe-nos um traço imediatista e parcialista que, no entender de Slote, completa a compreensão e explicação de algumas das nossas ações morais:

«A pessoa está preocupada com a situação em que uma determinada pessoa se encontra, e o foco está no próprio indivíduo, e não em quaisquer princípios morais abstratos ou gerais que alguém possa querer consultar para determinar como agir em relação a esse indivíduo. (...) Numa dada situação, este último ponto pode valer até mesmo para um utilitarista ou consequencialista, mas qualquer ética do cuidado será declaradamente parcialista de uma forma que o utilitarismo e o consequencialismo, de modo mais geral, decididamente não o são.» (Slote, 2007, p. 10)

Nem mesmo, diz-nos Slote, alguns dos defensores de abordagens éticas racionalistas, que não se centram na empatia, arguiriam que «ações moralmente boas possam ocorrer na ausência de empatia, mesmo que suas abordagens não tratem a empatia como um fator central ou básico na moralidade» (Slote, 2007, p. 126).

Não alheios à desvantagem da parcialidade da empatia, outros filósofos sugerem como forma de minorar o seu impacto algumas ideias: considerar a empatia nas nossas ações não significa tomá-la como critério absoluto; as normas impessoais das éticas deontológicas ou utilitaristas podem auxiliar-se na empatia, como aprimoramento; no caso dos deveres imperfeitos da ética kantiana, estes bem podem fazer-se acompanhar da capacidade de nos colocarmos no lugar do outro e tal não eliminará o estatuto dos deveres perfeitos. Relativamente a este último ponto, Slote é até mais radical, afirmando que precisamente a empatia torna evidente que há certos preceitos morais intrinsecamente errados e que portanto, muito mais do que ver a parcialidade como um prejuízo, a empatia torna ostensivo aos nossos olhos que matar é mais grave do que deixar morrer (uma vez que somos mais sensíveis ao mal que praticamos) ou que as nossas indecisões em dilemas como sacrificar um para salvar cinco ficam menos ténues se o caso se colocar entre sacrificar um para salvar vinte ou um número mais elevado de pessoas (Silva, 2012).

Portanto, a empatia, apesar da sua parcialidade, apesar de não poder ser tomada como critério absoluto de uma ação moral não é uma capacidade que simplesmente devemos descartar, em ordem a bons juízos e a boas ações. É uma

aptidão que está relacionada com a virtude intelectual da abertura de espírito e com a correta avaliação de outras perspetivas e que, portanto, pode e deve ser considerada e promovida.

Considerando a proposta lipmaniana de FpC e CIF, o pensamento de cuidado (*caring thinking*) integra uma dimensão relacional com o outro – seja ele humano ou não – que só é possível com a presença da empatia. Se o pensamento crítico permite melhores juízos, com critérios e atenção ao contexto, com aptidão de autocorreção; se o pensamento criativo promove a autoexpressão e autotranscendência, já o pensamento de cuidado une pensamento emocional e cognitivo e, apesar de também produzir juízos, a empatia, a compaixão, a intensidade emocional e a sensibilidade profunda são centrais neste tipo de pensamento. É deste modo que ele

«é responsável pela promoção de uma "consciência relacional" nas crianças. Em vez de ver as coisas atomisticamente, o pensador atencioso tende a concentrar-se nas relações entre as coisas - e isso resulta em uma compreensão profunda. O pensamento de cuidado surge de nossas vidas perceptivas, sensuais e emocionais e determina como agimos em uma situação.» (Sharp, 2007)

Uma vez que o pensamento de cuidado – pela sua dimensão valorativa - aprecia determinadas coisas, atitudes, comportamentos, ideias, etc e, sobretudo, sabe indicar as razões pelas quais lhes atribui valor, estabelece um nível de compromisso com modos morais e princípios éticos de investigação. Pela sua dimensão afetiva, este tipo de pensamento, proporciona reações afetivas (emocionais e cognitivas) fortes em situações em que, por exemplo, seja cometida uma injustiça. Se o pensamento de cuidado é desenvolvido em nós, somos afetados pelos sentimentos dos outros, «responder[emos] com indignação que a injustiça tenha sido feita a uma pessoa ou criatura inocente», segundo Sharp, com uma indignação suficiente para revelar clareza de pensamento sobre o que é certo e errado e uma forte determinação para agir repondo a justiça. «Este é um comportamento altruísta genuíno ou “relativo ao outro” que só ocorre na presença de empatia» (Sharp, 2007).

Podemos acrescentar, ainda fazendo-nos acompanhar de Ann Margaret Sharp, que a operacionalização de uma CIF, que procura manter um pensamento multidimensional, trabalhando o pensamento de cuidado proporciona uma inclinação

para a ação (dimensão do pensamento ativo) que procura responder a, por exemplo, *Em que mundo desejamos viver?* ou a *Como devemos viver?* Nesse sentido, os pensadores dessa comunidade «demonstram uma profundidade de sinceridade e um compromisso apaixonado por “cuidar” de algo.» (Sharp, 2007) E este *cuidar de algo* inclui um aspeto do pensamento de cuidado, que Lipman refere como pensamento normativo e que confronta as situações reais com aquilo que elas poderiam ser. Integrando as dimensões intelectual, emocional e imaginativa, o pensamento de cuidado da proposta de FpC de Lipman parece conferir à CIF o desenvolvimento da empatia, bem como o desenvolvimento de mecanismos que a corrijam na sua parcialidade supracitada. A saber, a imaginação e o descentramento de nós próprios, ou seja, tomando as perspetivas de todo o outro ou transpondo-nos para o seu ponto de vista.

«Muitas vezes, as crianças estão preocupadas com leis e princípios universais, questões globais como preservação do meio ambiente, direitos humanos e animais, de tal forma que se eleva acima das preocupações éticas provinciais e pessoais da maioria das pessoas. Fazer isso requer um afastamento, ou 'descentralização', do egoísmo. O pensamento de cuidado incorpora três ferramentas éticas fundamentais: empatia, imaginação moral e descentralização.» (Sharp, 2007)

Ao promoverem a empatia, a FpC e a CIF desenvolvem uma consciência relacional, um sentido de conexão entre o eu e todo o outro, que permite um pensamento e ação diferentes do que aquela que um sujeito que se considera isolado teria, uma vez que percebe que o mundo está «costurado na colcha cósmica, que sustenta e dá origem a tudo» (Sharp, 2007). Deste modo, expandida esta consciência de relação e de conexão, é que a ação humana se veste de coragem para entrar no palco da esfera pública. Como bem a descreve Arendt em «O que é a Liberdade?», a virtude da coragem é exigida pela própria natureza da esfera política, pois, por forma a que o mundo perdure, conforme existia antes de cada um de nós e continue a existir depois, é necessário que nos deixemos de preocupar com os processos vitais da esfera privada (labor e trabalho) e nos preocupemos com a liberdade (esfera pública). «A coragem liberta os homens da sua apreensão com a vida, em favor da liberdade do mundo. E a coragem é indispensável porque na política o que está em jogo não é a vida, mas o mundo» (Arendt, 2006, p. 168).

5. Conclusão

Arendt aponta em «A Crise na Educação» três causas para o estado da educação norte-americana, a saber o colocar as crianças num mundo só delas, onde o adulto meramente assiste e não interfere; a psicologia moderna e o pragmatismo com as consequências para o desaparecimento da autoridade do professor, antes baseada no seu conhecimento científico específico; a ideia base do pragmatismo de que só se pode saber e compreender o que se faz por si próprio, o que mantém de modo artificial a criança num nível infantil. No fundo, estas causas têm origem numa conceção de educação da Escola Nova e que coloca adultos e crianças, alunos e professores, como iguais e que vê, então, qualquer autoridade do professor ou do adulto como autoritarismo. Na verdade, se nos detivermos em Dewey, ele próprio crítico da educação progressista, aponta como necessária a presença do professor, não o destituindo da sua autoridade advinda do seu conhecimento do mundo. O professor deve não só conhecer os interesses dos seus alunos, bem como ser capaz de lhes proporcionar experiências frutíferas capazes de significação. Conforme Arendt observa, a tónica está na experiência, em compreender fazendo, mas as experiências passadas, realizadas por outros seres humanos mais velhos também são consideradas por Dewey como fonte de conhecimento. Da mesma forma que o passado é importante para Arendt, também as conclusões da experiência passada são importantes para Dewey. E da mesma forma que para Arendt a tradição pode já não responder às nossas demandas perante o mundo, também Dewey vê a enorme importância de proporcionar conhecimento por experiência própria do estudante, para que o conhecimento novo possa surgir. Portanto, aquilo que Arendt critica no pragmatismo não se verifica, pelo menos no pragmatismo de Dewey, que contribuiu para a FpC. Ambos se encontram quanto à autoridade, presença e responsabilidade dos adultos quanto à educação, acrescentando Dewey a importância da forma como se transmite conhecimento – a saber na sua conceptualização de experiência.

De seguida pretendemos recuperar os principais conceitos explorados ao longo do texto, por forma a destacar a sua importância no contexto da dissertação, começando precisamente pelo de autoridade.

Dewey considera que aplicar os princípios da escola progressista de maneira radical ou errada não resolve por si só os problemas da educação e, certamente, trará novos. O problema da autoridade do adulto, que acima já referimos, será um deles. A educação para Dewey tem uma forte vertente de interação, seja com o meio seja com o outro. E como tal, podemos retirar a ideia de que a figura do facilitador não é dispensável numa sessão de FpC e tem o dever de conceber uma CIF que proporcione experiências significativas aos seus participantes, ou seja, que melhorem as suas experiências posteriores e que tenham em conta fatores internos como os interesses dos alunos e externos, como o conhecimento já alcançado pelo ser humano.

Detendo-nos sobre a ideia de natalidade de Arendt, e se observarmos a infância, como faz Kohan, a partir de um tempo não cronológico, esta passa a ser uma condição que transportamos connosco e que permite observar o mundo de uma forma espontânea, ingénuo, ignorante e, por isso, curiosa e com abertura ao que ainda não foi pensado. Dadas estas características tipicamente associadas à infância, torna-se fácil a aproximação entre infância e filosofia, uma vez que pensar verdadeiramente sobre uma questão é estar no início.

Tornando-se desejável que a educação preserve essa infância com uma atuação compatível com tal caracterização, a FpC no seu modo de operar, dialógico e plural, dá abertura às crianças, dá expressão à infância, a vozes ainda culturalmente ingénuas, modos de pensar não tão distantes da corporeidade como é o caso dos adultos e, portanto, capazes de pensamento novo. Neste sentido, a FpC proporciona o descentramento do adultismo, o encontro inicial com uma pergunta, o diálogo com as crianças e o contacto com as suas possibilidades epistemológicas e a sua imaginação. Para além de preservar o que é inaugural em cada ser humano e que permite ao mundo continuar a renovar-se e a existir, retomando os termos de Arendt, a FpC consegue ser um precioso indicador para o adulto de quão perto ou longe está dos seus cristalizados hábitos.

Não alterando o conceito de tempo e seguindo o conceito de natalidade, nele podemos verificar a existência de aspectos que nos levam à preservação da infância, também por nos acompanhar ao longo da vida. A natalidade pode referir-se ao nascimento de alguém, bem como à ação - aquele que age nasce. Na nossa ação, damos substância ao conceito de natalidade. Além disso, é característico da ação não

só o facto de dar início a algo mas também de ser um processo, isto é, inicia-se algo cujas consequências são imprevisíveis e irreversíveis, diz-nos Arendt. Ora, se considerarmos, com Kohan, a infância como um relacionamento com as perguntas que nos abre ao não vivido, então, a infância identifica-se com a ação, na medida em que a natalidade traça este caminho em direção ao desconhecido, ao não vivido. E esta abertura ao inderteminado, de consequência imprevisíveis, coloca-nos inevitavelmente num modo infantil, que se depara pela primeira vez com algo. Ter em conta este conceito relembra a FpC e os seus facilitadores que devem promover a ação, a liberdade, estimulando a capacidade de iniciativa, cuidando para que o espaço tangível onde essa ação pode decorrer (o espaço público) se crie e se mantenha.

A própria noção de filosofia presente no projeto de Lipman e Sharp implica, segundo o próprio Lipman, a transformação da sala de aula numa comunidade de investigação. Tal conduz à integração nos sujeitos de modos de cidadania e participação na vida política de um modo mais abrangente que o exercício do voto. Além disso, se uma sociedade não for democraticamente madura, nunca aceitará converter as suas aulas em comunidades de investigação. Não apelando a um paradigma educativo de centro na memorização, inevitavelmente enfatizamos a necessidade de trabalho neste formato, pelas suas características colaborativas e de discussão de problemáticas.

No âmbito da FpC, integrando uma CIF, os participantes passam a internalizar o seu *modus operandi* e a pensar, como nos diz Lipman, como o processo pensa. E esse processo pensa de uma determinada maneira: cumpre regras lógicas, segue a direção da argumentação e atende à razoabilidade, à criatividade e ao cuidado.

O pensamento criativo e o pensamento de cuidado integram, a par com o pensamento crítico, o pensamento multidimensional que Lipman vê como de fundamental operacionalização em FpC. Se o pensamento criativo tem a capacidade de ampliar as problemáticas ou as soluções, como uma metáfora tem, tal não significa que seja excêntrico ou esquivo a alguns critérios ou ainda que não se ligue à perícia alcançada na elaboração de bons juízos. Alguns desses critérios são: a produtividade (em resultados bem-sucedidos), a imaginação, a experimentação (que testa as hipóteses levantadas), a generatividade, entre outros.

Já o pensamento de cuidado revela-se no respeito por alguns ideais como a verdade e a investigação, bem como no importar-se com aquele com quem pensamos, com as suas ideias, sem descurar as próprias ferramentas lógicas do pensamento.

A forma como Dewey define democracia acaba por influenciar o projeto da FpC e o modo como a CIF é entendida. «Toda a educação ministrada por um grupo tende a socializar seus membros, mas a qualidade e o valor da socialização dependem dos hábitos e aspirações do grupo» (Dewey, 1979, p. 88). Ora, se se pretende uma sociedade democrática, onde se estimula a realização dos seus membros, que se unem por um vasto conjunto de interesses compartilhados, a interação, a reciprocidade, o igual acesso à participação, o julgamento e as decisões bem informadas devem ser treinados no âmbito educacional, por forma a que a manutenção da democracia esteja salvaguardada. Portanto, a CIF tem este modo de funcionamento e atende tal objetivo.

A proposta lipmaniana de FpC recebe algumas críticas, como por exemplo a de fechar excessivamente possibilidades de temas a explorar e métodos de pensamento e a de fazer da Lógica um uso excessivo que exclui outros modos de pensar bem. Em nosso entender a tender à primeira poderia colocar em causa a ideia de natalidade de Arendt, condenando por uma educação constrangedora o mundo ao velho, porém consideramos que tal não se verifica, uma vez que sugerir temáticas da tradição filosófica para exploração não significa absorvê-las acriticamente. Relativamente ao método (CIF), é propício à intervenção, à escuta e à fala, ao questionamento, à existência e exibição de perspetivas diferentes, à autocorreção, ou seja, um espaço público que permite a emergência do novo. Quanto à segunda crítica mencionada, pensamos que o uso da Lógica não pode fazer-nos ignorar a importância que Lipman dá a outros aspetos que contribuem para o pensar bem.

A capacidade de julgar inclui todos os âmbitos do pensamento multidimensional de Lipman (crítico, criativo e de cuidado) e acaba por refletir o amor ao mundo que Arendt nos refere, no sentido que se queremos cuidar do mundo, devemos julgar o melhor possível. A inspiração kantiana de Arendt para o seu modelo de pensamento traz até nós a dicotomia entre juízos reflexivos e juízos determinantes, sendo aqueles os que têm de se sujeitar à exposição pública para discussão, à imaginação, por forma a que se encontre uma mediação entre o particular e o geral, uma resposta satisfatória ao problema a que desejamos responder. Ora, todo este

trabalho do bem julgar, que definitivamente ultrapassa o domínio do pensamento crítico, pode ser fortalecido pela FpC. A capacidade de julgar, a sua perícia, é desenvolvida e fortalecida, pela prática da FpC.

Inspirados também por Aristóteles e o seu conceito de *phronesis* (a faculdade da sensatez, que nos orienta em situações particulares e que completa o conhecimento dos princípios universais) quer Arendt, quer Lipman ultrapassam o domínio dos juízos meramente cognitivos ou determinantes. Arendt observa que no âmbito da política não existem subsunções simples e, portanto, a capacidade de julgar em situações particulares é altamente relevante. Lipman vê também como desejável que as crianças alcancem uma razoabilidade nos seus julgamentos, por forma a serem capazes de uma cidadania crítica no futuro, sendo que para essa razoabilidade contribuem o uso de critérios que facilitam o julgamento, a sensibilidade ao contexto e a autocorreção.

Podemos concluir que as ideias de Arendt e Lipman são concordantes entre si quanto à necessidade da produção de bons juízos, saindo reforçada a ideia de que a FpC e a CIF fortemente contribuem para tal capacidade, muito além de habilidades intelectuais, uma vez que se encontra ligada à busca por «respostas sob a forma de juízos diretos» (Arendt, 2006, p. 184), reflexivos, que se relacionam diretamente com a experiência concreta, com o mundo.

Existindo grande proximidade entre as noções de espaço público e de CIF, nomeadamente por serem espaços onde cada singularidade pode aparecer agindo, explorar o conceito de ação revelou-se importante, uma vez que se encontrar o que falha na criação e manutenção do espaço público – uma das preocupações centrais de Arendt – poderá ajudar a encontrar o que falha na criação ou manutenção da CIF.

A pensadora política observa que há uma distinção entre liberdade como livre-arbítrio e liberdade como ação, sendo que esta necessita do mundo tangível para existir. E é esta liberdade como ação que demanda a existência do espaço público, sendo, por isso, considerada política. Então, e sendo a ação em Arendt contingente face aos aspetos da aparição, capacidade de interagir e comunicar, capacidade de iniciativa e ligação ao mundo (Thuma, 2011), assim também a CIF deve respeitar e estimular: - a possibilidade de aparência de cada “eu público”; - o reconhecimento de cada participante como co-agente, por forma a que a comunicação e interação

existam; - uma circunstância livre objetiva e mundana, para que possa receber a capacidade de iniciativa; - a vontade e a capacidade de intervir no mundo, uma vez que se esta vontade.

O enfoque da liberdade como ação ajuda-nos a dar maior importância ao aspeto relacional de uma CIF, e apela a que o trabalho do facilitador seja mais inclinado para o espaço e a escuta de cada intervenção e nunca deve ser meramente um facilitador de habilidades lógicas e intelectuais. Se a liberdade como livre-arbítrio trabalha mais a interioridade e a separação, um trabalho de facilitação de FpC a partir da liberdade como ação, levará à formação de comunidade, à criação e preservação de espaço público.

O observar da faceta mais comunitária e relacional da CIF conduziu-nos à noção de empatia como parte do exercício do pensamento crítico e como melhor compreensão da nossa ação. Assim, ao longo do nosso texto, a empatia surge em três facetas: - é necessária no olhar que o facilitador (adulto) deve ter para com os participantes (criança) da CIF, por exemplo aquando da preparação das atividades educativas, por forma a que se revelem frutíferas, tendo impacto na própria pessoa e, desse modo, nas suas experiências seguintes; - na produção de bons juízos, considerando as perspetivas de todos os outros e como tal, alcançando um modo de pensar representativo ou alargado; e, por último, - na explicação da ação, revelando por que motivos se age e se a empatia, apesar de ter problemas como a parcialidade, deve ser um fator de ação. A empatia na formação dos bons juízos promove imparcialidade uma vez que se deixam os interesses pessoais e se consideram reflexivamente outros pontos de vista. Trata-se de um lugar onde é possível observar e ajuizar, sem simplesmente trocar de preconceitos (Arendt, 2000).

A imaginação e a própria empatia podem auxiliar-nos nesse processo de desprendimento, sendo também ferramentas da FpC no pensamento de cuidado que integra: se formos empáticos desenvolveremos virtudes intelectuais como a abertura de espírito e um pensamento de cuidado genuíno, o que é revelador de clareza quanto ao que é certo ou errado e de uma forte inclinação para a ação que cuida de algo. Desse modo conserva-se, como na faculdade de julgar, uma atitude de descentramento face a si próprio. E tal guia-nos à ideia de que uma CIF não é algo que se faça sozinho e que, além do óbvio que integra a própria expressão na palavra

comunidade, deve sublinhar-se a importância de observar o aspeto relacional e comunitário da FpC, desta vez não para permitir ação, mas para compreender melhor essa ação, aperfeiçoando-a e modificando-a se necessário pelo alcance de posições epistémicas que de outro modo poderiam não aflorar. O projeto de FpC contribui fortemente para a formação de bons juízos, se nos focarmos na autonomia do pensamento, assim como para a formação de indivíduos livres, uma vez que são estimulados a considerar um tipo de pensamento multidimensional.

Ora, é importante esclarecer até que ponto a formação de bons juízos, que se formam em discussão, e, no nosso caso, em discussão na CIF, é parte de uma dimensão pré-política. Este é um termo de Arendt quanto à escola e à educação e causa-nos perplexidade imediata e o levantar da questão.

Por um lado, a escola é obviamente política, no sentido em que é o Estado que a organiza e, caso não seja, pauta-se sempre por algum tipo de valores políticos. É por se entender que uma sociedade será melhor de uma determinada forma que instituímos a escola na direção dessa mesma forma.

Ao longo do texto fizemo-nos auxiliar de um sentido forte e de um sentido fraco para o termo político, sendo aquele de características estranguladoras da pluralidade e este de características organizacionais, com pendor democrático e de valores amplamente partilhados. E, deste modo, concluímos que a escola é política no sentido fraco, por ser um local de discussão alargada onde o ensino autoritário e não participado não deve ser uma opção. E tal estende-se à CIF pelo facto de numa sessão de FpC as crianças escolherem, em conjunto, critérios para decidir algo, se expressarem publicamente a favor ou contra as ideias, terem a oportunidade de agir e de descobrir através da discussão um *como queremos viver juntos* (Arendt, 2006).

Arendt coloca a verdade racional e a verdade de facto em dimensões excludentes à política. Isto porque aquela é encontrada por princípios formais transcendentais e esta por meio de documentos, testemunhos ou monumentos. Ou seja, nenhuma delas admite discussão, sendo despóticas e «forças constrangedoras do poder político» (Arendt, 2006, p. 250). Pelo contrário, a opinião é política. É o único tipo de verdade que se obtém por participação em discussão, que sofre um processo de aperfeiçoamento por, precisamente, ultrapassar diferentes perspetivações, o que reflete a natureza da política.

Ora, todas estas ideias vêm sublinhar o facto de a CIF ser política no sentido fraco que estabelecemos, sobrevivendo mormente pelas diferentes posições que ela abarca, por um agonismo que preserva o seu espaço público, tão necessário à livre ação e realização humanas, do que propriamente por uma Lógica pura, imparcial mas vazia. Então, para uma conceção de CIF não devemos esquecer que se a Lógica numa sessão de FpC for tão despótica como as verdades racionais e de facto em Arendt, a capacidade de gerar o novo que a CIF e a FpC potencialmente possuem, pode deixar de existir.

Apesar de a FpC e a CIF se realizarem sob os aspetos políticos da democracia, queremos dizer, nas suas práticas – todos têm igual direito à participação, decisão, escuta... – e de o facto de se optar por uma presença não doutrinária na escola já constituir uma opção política, a educação não deve pertencer ao domínio público e político (no seu sentido forte) por poder ser manipulada.

Pensamos que esta ideia não contraria e até reforça as ideias gerais da FpC, e de Dewey sobre a educação, pois proporciona um espaço-tempo livre que promove uma experiência real de reciprocidade e interação, diálogo, aceitação e escuta... o que atribuirá significado a todas dinâmicas envolvidas numa sessão de FpC. Além disso, a própria noção de filosofia é contrária ao predomínio de valores engessados de apenas uma parte da sociedade ou grupo de interesses.

Concordamos com Arendt, a CIF em contexto escolar, contexto ao qual nos referimos ao longo do texto, não pertence ao domínio da luta política, embora tenha pressuposições e consequências políticas, uma vez que é uma preparação dos seus participantes, para o exercício democrático como vivência, além de apenas o voto.

Posicionando-se Arendt contra a educação progressista que coloca todo o protagonismo da educação e da aprendizagem na criança, critica também o facto de ao adulto ou professor ser retirada a sua autoridade. Dewey vê também aqui um problema e nós concordamos com ambos. O facilitador tem responsabilidades específicas na CIF, nomeadamente a de permitir que a CIF seja um espaço em que exista a oportunidade de todos poderem participar e que proporcione experiências significativas aos seus membros. Essa participação, fazendo a ponte com os termos arendtianos, é ação. Os membros da CIF participam livremente e a partir da sua singularidade, construindo assim uma textura plural.

O retomar do conceito de liberdade como ação e não de liberdade como livre-arbítrio dá um enfoque bem diferenciado quanto ao que nos acostumamos a ter sobre qual o trabalho do facilitador. Deve existir mais preocupação com as facetas relacionais que operam e se manifestam numa CIF, ou numa sessão de FpC, e não apenas com a autonomia de pensamento, que talvez prepare mais para a separação do que para uma vivência em conjunto.

Já o conceito de natalidade relembra-nos que, enquanto facilitadores devemos promovê-la, para que a infância, no seu sentido de novidade e inauguração, seja possível e permaneça. Nesta preservação pensamos estar o pensar sem corrimão (Arendt, 2019) de que Arendt nos fala, tão necessário à renovação e conseqüente persistência do mundo.

Foi nossa intenção nesta dissertação analisar os conceitos-chave do pensamento de Arendt, com o duplo objetivo de evidenciar a sua relevância teórica para a FpC e explicitar algumas possíveis implicações práticas.

6. Bibliografia

- Arendt. (2000). *A Vida do Espírito, Volume I - Pensar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Arendt. (2000). *A Vida do Espírito, Volume II - Querer*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Arendt. (2001). *A Condição Humana*. Lisboa: Relógio D' Água.
- Arendt. (2006). *Entre o Passado e o Futuro - Oito Exercícios sobre o Pensamento Político*. Lisboa: Relógio D' Água.
- Arendt. (2007). *Responsabilidade e Juízo*. Lisboa: Dom Quixote.
- Arendt. (2019). *Pensar sem Corrimão*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Arendt. (08 de Julho de 2020). Hannah Arendt em conversa com Günter Gaus. *Zur Person*. (G. Gaus, Entrevistador, & L. Franca-Lipke, Tradutor) Brasil: Centro de Estudos Hannah Arendt-USP. Obtido em 07 de 05 de 2022, de <https://youtu.be/PG8BYwv9IBQ>
- Aristóteles. (2004). *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal.
- Briskievicz, D. A. (set/dez de 2017). Hannah Arendt e o Pragmatismo: Estudo das Fontes Bibliográficas. *Revista Contemporânea de Educação*, 12(25), pp. 386-401.
- Burch, R. (9 de Agosto de 2022). *Charles Sanders Peirce*. Obtido de <https://plato.stanford.edu/>: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/peirce/>
- Czujko-Moszyk, E. (2014). John Dewey's Community of Inquiry. *Lingua Ac Communitas*, 24, pp. 129-141.
- d'Entrèves, M. P. (2000). Arendt's theory of judgement. Em D. Villa (Ed.), *The Cambridge Companion to Hannah Arendt* (pp. 245-260). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CCOL0521641985.013
- d'Entreves, M. P. (jan de 2019). *Hannah Arendt*. Obtido de <https://plato.stanford.edu/index.html>: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2019/entries/arendt/>
- Dewey, J. (1976). *Experiência e Educação* (2ª ed.). São Paulo: Ed. Nacional.
- Dewey, J. (1979). *Democracia e Educação*. Editora Nacional.
- Echeverria, E., & Hannam, P. (2017). The community of philosophical inquiry (P4C): A pedagogical proposal for advancing democracy. Em J. H. M.R. Gregory (Ed.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (pp. 3-10). New York: Routledge.
- Elgin, C. Z. (1996). *Considered Judgment*. Princeton University Press.
- Gregory, M., & Granger, D. (2012). John Dewey on Philosophy and Childhood. *E&C/Education and Culture*, 28(2), pp. 1-26.
- Hannam, P. (2018). Does it Matter How Freedom is Conceptualised in the Community of Philosophical Inquiry in the Lipman Tradition? Em H. Duttie, F. G. Moriyón, & R. R. Loro (Edits.), *PARECIDOS DE FAMILIA - Propuestas actuales en Filosofía para Niños* (pp. 556-563). Madrid: Grupo Anaya, S.A.

- Hannam, P. (2022). Filosofia para crianças, liberdade e comunidade. Em M. C. Carvalho, & P. A. Vieira (Edits.), *(a)risca-se na filosofia, (a)colhendo infâncias: encontros com Gabriela Castro* (pp. 49-58). Ponta Delgada: Letras Lavadas.
- Hume, D. (2016). *Tratado sobre a Natureza Humana*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kant, I. (2017). *Crítica da Faculdade do Juízo*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Kennedy, D. (2004). The Role of a Facilitator in a Community of Philosophical Inquiry. *Metaphilosophy*, 35(5), pp. 744 - 765.
- Kennedy, D. (2018). The New School. (T. P. Britain, Ed.) *Journal of Philosophy of Education*, 00(0).
- Kennedy, D., & Kohan, W. (jul./dez. de 2008). AIÓN, KAIRÓS AND CHRÓNOS: FRAGMENTS OF AN ENDLESS CONVERSATION ON CHILDHOOD: PHILOSOPHY AND EDUCATION. *childhood & philosophy*, pp. 5-22.
- Kohan, W. (jul-dez de 2015). Visões de filosofia: infância. *ALEA*, 17(2), pp. 216-226.
- Lipman, M. (1990). *A Filosofia vai à Escola*. São Paulo, Brasil: Summus Editorial.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2008). *A Life Teaching Thinking*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Little, M. O. (1997). Virtue as Knowledge: Objections from the Philosophy of Mind. *NOÛS*, 31(1), pp. 59-79.
- M.R. Gregory, J. H. (Ed.). (2017). *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. New York: Routledge.
- Macías. (2021). Acuairelas filsofías. Una revisión del concepto de curriculum en filosofía para niños a partir da noção de natalidad. [Dissertação de Mestrado Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores]. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.3/6657>
- Martins, C. (2005). *Espaço público em Hannah Arendt – O político como relação e acção comunicativa*. Coimbra: MinervaCoimbra.
- Masschelein, J. (09 de 06 de 2011). Experimentum Scholae: The World Once More ... But Not (Yet) Finished. *Springer Science+Business Media B.V.*, pp. 529-535.
- Matthews, G. B. (1994). *A Filosofia da Infância*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mendonça, D., & Costa-Carvalho, M. (2018). The Community of Philosophical Inquiry as a Regulative Ideal. (E. Duthie, F. García-Moriyón, & R. R. Rolo, Edits.) *Parecidos de familia - Propuestas actuales en Filosofía para niños*, pp. 36-46.
- Michaud, O., & Väitalo, R. (2017). Authority, Democracy and Philosophy - The nature and role of authority in a community of philosophical inquiry. Em M. R. Gregory, J. Haynes, & K. Murriss (Edits.), *The Routledge International Handbook of Philosophy* (pp. 27-33). New York: Routledge.
- Mouffe, C. (1999). Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism? *Social Research, Prospects for Democracy*, 66(3), pp. 745-758.

- Mouffe, C. (junho de 2006). Por um Modelo Agonístico de Democracia. *Revista Sociologia e Política Curitiba*(25), pp. 165-175.
- Murphy, J. (1993). *O Pragmatismo de Peirce a Davidson*. Lisboa: ASA.
- Peirce, C. S. (1955). *Philosophical Writings of Peirce*. (J. Buchler, Ed.) New York: Dover Publications, Inc.
- Sanchez, L. (2019). *A Formação Ética - entre modelos e a razão*. Curitiba, Brasil: Appris Ltda.
- Santos, A. I., & Carvalho, M. C. (mai-ago de 2017). não deve dar a palavra aos amigos... assim não é justo! representações das crianças sobre o gestor da palavra na comunidade de investigação filosófica. *childhood & philosophy*, 13(27), pp. 369-391.
doi:10.12957/childphilo.2017.27317
- Sharp, A. (Janeiro de 1987). What is a 'Community of Inquiry'? *Journal of Moral Education*, 16(1), 40.
- Sharp, A. M. (2007). Education of the Emotions in the Classroom Community of Inquiry. *Gifted Education International*, 22, pp. 248-257.
- Silva, R. S. (2012). O papel da empatia na ética e na epistemologia. *Arquipélago – Série de Filosofia*(9).
- Slote. (2007). *The Ethics of Care & Empathy*. New York: Routledge.
- Thuma, A. (2011). Hannah Arendt, Agency, and the Public Space. (L. L. M. Behrens, Ed.) *Modernities Revisited*, 29.
- Topolski, A. R. (jul-dez de 2011). The Right to Be Children: an Arendtian Exploration of the Responsibility to Grow Up. *childhood & philosophy*, 7(14), pp. 171-190.
- Williges, F. (2019). A empatia é necessária para a moralidade? Uma revisão de literatura em psicologia moral e análise das principais críticas lançadas contra a empatia. Em C. A. Erthal, M. Fabri, & P. C. Nodari, *Empatia & Solidariedade* (pp. 162-182). Caxias do Sul: EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul.
- Wilson, T. S. (janeiro de 2006). Schools as Public Spaces: The Tensions and Resources of Arendt. *Philosophy of Education 2005*, pp. 347-355.
- Zan, J. (Julho-Dezembro de 2005). Amplitud de pensamiento y capacidad de juzgar: La lectura de H. Arendt de la Crítica del juicio. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 61(3-4), pp. 863-882.

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

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



2022

A relevância de Hannah Arendt para a Filosofia pública: espaço público e ação pública

Laurinda Aguiar Jorge da Silva