

# A atitude filosófica nos *millennials*: de volta aos socráticos

Dissertação de Mestrado

Joana Barbosa

Mestrado em  
**Filosofia para Crianças**



# A atitude filosófica nos *millennials*: de volta aos socráticos

Dissertação de Mestrado

Joana Barbosa

## Orientador

Professor Doutor Rui Jorge Sampaio da Silva

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

## **Agradecimentos**

**Obrigada por estarem sempre ao meu lado nas trincheiras.**

**Se não falhei, sabem bem quem são.**

Endereço os meus agradecimentos ao Prof. Dr. Rui Jorge Sampaio da Silva por todas as correções, sugestões, ajuda bibliográfica e amáveis palavras de incentivo.

## **Resumo**

Esta dissertação baseia-se no reconhecimento da importância da atitude filosófica mostrando a sua pertinência e atualidade em pleno séc. XXI e no seio da Filosofia para Crianças.

Fazendo uma articulação clara entre esta atitude, tão antiga como a Filosofia em si, e a noção sobejamente aceite de pensamento crítico, encontramos o elo entre os autores clássicos e a Filosofia para Crianças.

Assim, numa verdadeira união entre passado e presente, desde autores clássicos como Sócrates, Kant ou Hume, até Dewey, pretendemos mostrar como, numa altura em que tudo mudou - a velocidade da informação, o acesso, a especialização do ensino, a tecnologia - quando nos debruçamos sobre o pensamento crítico e a atitude filosófica, o que almejamos não é diferente da visão socrática. E, quem sabe, não será esta atitude que nos continua a “salvar” e a caracterizar enquanto seres humanos e não apenas técnicos especializados?

Pretendemos igualmente mostrar como esta atitude, esta predisposição, pode ser treinada, moldada, aperfeiçoada, no seio de uma Comunidade de Investigação Filosófica, tal como foi idealizada por Lipman, Sharp ou Kennedy, considerando também a sua relevância noutras áreas do conhecimento para além da Filosofia.

### **Palavras-chave**

Atitude Filosófica; Pensamento Crítico; Filosofia para Crianças; Autonomia; Iluminismo; Racionalidade; Questionamento; Tradição Filosófica; Comunidade de Investigação Filosófica; Virtudes Intelectuais.

## **Abstract**

This dissertation is based on the recognition of the importance of the Socratic philosophical attitude, demonstrating its significance and timeliness in the 21st century and within the Philosophy for Children movement.

By clearly articulating this attitude, which is as ancient as philosophy itself, with the widely accepted notion of critical thinking, we find the link between classical authors and Philosophy for Children.

Thus, in a true blending between past and present, from classical authors like Socrates, Kant, or Hume, to Dewey, we aim to show how, at a time when everything has changed - the speed of information, the access, the specialization of education, technology - when we delve into critical thinking and the philosophical attitude, what we aim for is no different from the Socratic vision. And, who knows, perhaps this attitude continues to "save" us and distinguish us as human beings and not just specialized technicians?

We also aim to show how this attitude, this predisposition, can be trained, shaped, and perfected within a Community of Philosophical Inquiry, as idealized by Lipman, Sharp, or Kennedy, considering its relevance in other areas of knowledge beyond Philosophy.

### **Keywords**

Philosophical Attitude; Critical Thinking; Philosophy for Children; Autonomy; Age of Enlightenment; Rationality; Questioning; Philosophical Tradition; Community of Philosophical Inquiry; Intellectual Virtues.

## Índice

1 - Introdução .....	6
2 - Sócrates e a atitude filosófica: o início da caminhada .....	9
2.1 - Contexto histórico: Sócrates e Platão .....	9
2.2 - Método Socrático .....	11
2.3 - Quem era Sócrates afinal? .....	13
2.4 - O papel de Platão .....	15
2.5 - As Virtudes Intelectuais .....	21
3 - Racionalismo e Iluminismo: a evolução .....	26
3.1 - Descartes, o Racionalismo e a atitude filosófica .....	27
3.2 - Kant e o Iluminismo .....	36
Racionalidade, moralidade e liberdade na atitude filosófica	
3.3 - Hume e o ceticismo .....	44
4 - A atitude filosófica na génese do pensamento crítico .....	50
4.1 - Dewey e o pensamento reflexivo .....	54
4.2 - Lipman e o pensamento crítico e autocorretivo .....	64
5 - Filosofia para Crianças .....	76
5.1 - Origem e enquadramento .....	77
5.2 - Comunidade de Investigação Filosófica .....	85
5.3 - O papel do facilitador como inspirador da atitude filosófica .....	91
6 - Considerações finais .....	96
7 - Bibliografia .....	103

## 1- Introdução

Por que é que para alguns o mundo parece tão simples, tão óbvio e desprovido de surpresas e, para outros, os pequenos ruídos ou malformações da natureza parecem despertar a mais profunda das inquietações?

Por que é que alguns dão tanta importância a compreender o que lhes é dito, ou como o universo funciona, e outros se conformam com a transmissão de conhecimento que obtiveram, e estão confortavelmente descansados por alguém já ter pensado nisso?

Assim dito, parece que nos referimos apenas a uma diferença de inteligência ou de empenho, nível maior ou menor de conformismo, mas não o cremos. Muitos, puramente racionais, investigam fórmulas e átomos e moléculas, mas não parecem ter o mínimo interesse pela moralidade das ações, pela estética ou metafísica.

Qual é afinal o estímulo que nos leva a ter uma atitude ou um “ouvido” filosófico? O que cria esta vontade incontrolável de estar constantemente a explorar, de termos a razão acima de tudo e não aceitarmos desta qualquer uso servil ou subserviente?

Na sociedade contemporânea tudo se parece medir por utilidade (mas que longe estamos do utilitarismo que põe o grupo acima do indivíduo) e, poderiam objetar, estas questões não parecem ter uma utilidade mensurável. Mas, não terão mesmo? Sócrates tantas vezes intitulado o pai da filosofia, diria que o seu método era um caminho para o que chamava “viver bem”. E, séculos volvidos, não é isto que almejamos? Conseguimos viver bem sem qualquer tipo de atitude filosófica? Sendo apenas mais um a agir numa sociedade padronizada à procura de um estatuto no sector da sociedade que escolhemos para coexistir?

Podes dizer-me, Sócrates: a virtude é coisa que se ensina? Ou não é coisa que se ensina mas que se adquire pelo exercício? Ou nem uma coisa que se adquire pelo exercício nem coisa que se aprende, mas algo que advém aos homens por natureza ou por alguma outra maneira? (Platão, Ménon, 70a)

A pergunta mantém-se, mas agora para este “algo” que retrata este impulso filosófico: será que está na natureza de cada um, ou é algo que se pratica? O que é exatamente? É o que nos propomos indagar.

Embora pertinente, a questão não é, de facto, nova. Os conceitos de atitude filosófica e pensamento crítico são o cerne e o mote para as mais diversas abordagens filosóficas. Desde os pré-socráticos que são abordadas as primeiras formas de pensamento crítico, que tiveram como consequência o derrubar de tantas barreiras como a magia, os ritos, os mitos, as superstições, dando lugar a uma abertura cada vez maior ao raciocínio, ao pensar independente, lógico, questionador. Os desafios hoje são outros, mas nem por isso menos danosos, menos preconceituosos e menos necessitados de intervenção do pensamento crítico. Este mundo da imagem, da aparência, do imediato, do consumo, do descartável, não constitui o movimento sofista do séc. XXI? Tal como à época, urge combatê-lo.

Esta dissertação não pretende ter como ângulo principal a educação ou psicologia, mas sim os conceitos filosóficos clássicos e a sua aplicabilidade e pertinência hoje, e na Comunidade de Investigação Filosófica. Assim, revisitaremos nomes incontornáveis da História da Filosofia, como Descartes ou Kant, que nos abrem a porta sobre os conceitos de pensamento crítico e atitude filosófica. Importa salientar que esta incursão pela História da Filosofia é de certo modo instrumental, na medida em que está ao serviço de um objetivo fundamental: compreender, a partir dos filósofos analisados, a natureza e a necessidade da atitude filosófica.

Quando falamos de uma Comunidade de Investigação Filosófica, e de uma pedagogia assente no diálogo, na interrogação, na análise rigorosa dos conceitos, imediatamente surge um nome: Sócrates. Ou melhor, uma revolução. A revolução socrática. No ensino, na atitude, na educação. Sócrates parecia estar bem mais importado em formar pessoas do que transmitir-lhes um conhecimento, e temos a convicção de que esta é a linha que atravessa todos estes séculos até à Comunidade de Investigação Filosófica contemporânea.

De facto, podemos dizer que Sócrates é um exemplo, ou a personificação, no seu modo de estar, e atitude perante a vida, das virtudes morais e intelectuais que nos chegam da Antiguidade, até aos dias de hoje, e às sessões de Filosofia para, ou com, Crianças.

A humildade intelectual, entendida como a consciência dos nossos limites; a reflexividade, que nos impede de reproduzir informação e crenças de forma passiva, impessoal, mas antes refletir sobre elas; e a autonomia intelectual, a necessidade de pensar

por si próprio, são três marcos fundamentais desta revolução socrática que rompe, nos desperta e orienta para uma nova conduta que se baseia na principal e mais premente das virtudes: o amor ao conhecimento.

O método socrático, assente no diálogo e no poder da pergunta, é trazido para o seio da discussão na Filosofia para Crianças. A pergunta poderosa abala a nossa visão do mundo, leva à reflexão e, como tal, à atitude filosófica. Sócrates acreditava que não podemos viver de uma forma passiva, aceitando a opinião e a visão dos outros, mas que temos de questionar, debruçarmo-nos sobre as questões, analisar com detalhe e rigor cada conceito, ou seja, que devemos dialogar.

O que se pretende com esta dissertação é mostrar o poder, o impacto, a pertinência e a atualidade destes conceitos na Filosofia atual. Perceber como é que, tantos séculos depois, a terminologia pode mudar, mas esta atitude, esta predisposição, este espanto que dá origem à Filosofia, permanece com o seu foco inalterado.

## **2 - Sócrates e a atitude filosófica: o início da caminhada**

O entendimento não deve aprender pensamentos, mas a pensar. Deve ser conduzido, se assim nos quisermos exprimir, mas não levado em ombros, de maneira que no futuro seja capaz de caminhar por si, e sem tropeçar. (...) O jovem que completou a sua instrução escolar habituou-se a aprender. Agora pensa que vai aprender filosofia. Mas isso é impossível, pois agora deve aprender a filosofar (Kant, 1992).

Se o que nos motiva nesta dissertação é a procura por esta atitude, este encantamento filosófico, este modo de vida que, quase sem pensar, nos remete a Sócrates e ao seu contexto histórico, em que a reflexão e a exaltação da razão estão profundamente interlaçadas com o contexto político da época, então importa começar por uma breve consideração de quem foram os principais protagonistas deste cenário.

### **Contexto histórico: Sócrates e Platão**

Se é certo que não há ninguém vagamente interessado em filosofia que não conheça Sócrates e o papel que este desempenhou na história da filosofia, também é certo que estes ensinamentos estão envoltos numa grande problemática: não temos uma palavra escrita legitimamente atribuída a Sócrates. Ou seja, tudo o que nos chega do filósofo é por interposta pessoa, nomeadamente Platão, Aristóteles e Xenofonte, seus companheiros e discípulos. Mas onde verdadeiramente acaba o mestre e começa a interpretação do seu discípulo? Muito difícil de saber.

Acredita-se que Sócrates terá nascido por volta do ano 469 a. C. numa Atenas florescente, mas profundamente marcada por crises e transformações políticas, como a Guerra do Peloponeso (431-404 a.c.), um conflito devastador entre Atenas e Esparta. Estes momentos políticos, vividos na sua juventude, terão sido marcantes para a visão de Sócrates sobre a sociedade e o papel do indivíduo na Pólis.

De facto, a principal determinação histórica para o nascimento da filosofia tal como a conhecemos, parece ser política:

O nascimento, simultâneo a ela, da cidade-Estado, isto é, da pólis, pois, com esta, desaparece a figura que foi a do antecessor do filósofo, o Mestre da Verdade (o poeta, o adivinho e o rei de justiça.) (...) Essas três personagens têm em comum o fato de que pertencem ao campo de confrarias ou seitas secretas, de iniciados. Sua palavra, mesmo quando proferida em público, é sagrada e secreta, um dom que somente os iniciados possuem. É, portanto, uma palavra de poder ou de soberania, reservada apenas a alguns, homens excepcionais, dotados de poderes religiosos. São essas três figuras que irão, pouco a pouco, desaparecer com o surgimento da pólis. (...) No entanto, enquanto as seitas e os mistérios permanecem secretos e fechados, a filosofia, à medida que se desenvolve, vai, como a cidade, rompendo o quadro que lhe deu origem. Pela palavra e pela escrita, o filósofo se dirige à cidade toda e, com frequência, pagará um preço por isso (Chauí, 1994, pp. 41- 42).

De facto, o nascimento da Polis não está desligado do nascimento da filosofia (Vernant, 2002). A par com as estruturas sociais e a mentalidade grega, está a possibilidade do debate público de argumentos e o conseqüente desenvolvimento da reflexão. Havendo um pensamento político, exterior à religião, os mitos vão perdendo o seu lugar, cedido, cada vez mais espaço à razão e a reflexão para o exercício dos seus direitos enquanto cidadãos, para a sua plenitude de animal político: “Quando Aristóteles define o homem como “animal político”, sublinha o que separa a Razão grega da de hoje. Se o *homo sapiens* é a seus olhos um *homo politicus*, é que a própria Razão, em sua essência, é política” (Vernant, 2002, p. 141). A filosofia desabrochou neste contexto, profundamente ligada ao pensamento político embora rapidamente tenha encontrado um espaço próprio e muitos outros temas, dando lugar a uma “nova atitude de espírito e um clima intelectual diferente” (Vernant, 2002, p. 114).

Também ainda na sua juventude, Sócrates teve contato com as ideias do filósofo Anaxágoras que defendia a ideia de uma mente cósmica como força ordenadora do universo, uma ideia que despertou em Sócrates o interesse pela natureza fundamental das coisas e pelo papel do intelecto na compreensão da realidade. Esta influência motivou-o, igualmente, para uma compreensão mais profunda das questões éticas e morais, que, acreditava, não poderiam ser simplesmente encontradas nos fenómenos naturais, mas que exigem uma exploração profunda da mente humana e da moralidade. Sócrates defendia que a virtude estava ligada ao conhecimento, sendo o comportamento imoral resultado da ignorância. Os relatos que nos surgem dizem que Sócrates se dedicou à filosofia depois de ter ido ao Templo de Delfos, onde terá ouvido uma voz interior, o seu *daimon*<sup>1</sup>, que o fez compreender que o oráculo inscrito na porta do Templo “conhece-te a ti mesmo” era a sua missão.

Em 399 a.c. a sua acusação de corromper a juventude, que o levará a ser condenado à morte, baseia-se, essencialmente, na acusação de fomentar um espírito de crítica em relação à democracia ateniense e, não nos esqueçamos, por ter sido um mestre com grande influência sobre Crítias, o mais violento dos Oligarcas. Muito foi narrado sobre este processo e morte de Sócrates que espelham o seu carácter pois qualquer outro castigo alternativo proposto, como o exílio, teria sido, muito provavelmente, aceite, mas Sócrates nunca o quis.

## **Método Socrático**

Apesar de na época, como já foi referido, não existir grande preocupação com a ideia de propriedade intelectual, e de serem constantes as confusões e contradições, o método socrático parece ser, inegavelmente, uma técnica atribuída a Sócrates. O mestre iniciava uma conversação com alguém, procurando extrair ideias que aquele tivesse sobre algum tema. Procurando definir conceitos, via uma ou outra dificuldade no que lhe era dito, e ia fazendo perguntas que gostava de ver esclarecidas. Dirigia a conversa até que ficasse patente a inadequação da definição proposta, e levava o interlocutor a recuar e reformular até uma definição dos conceitos mais adequada ou perceber que a sua linha de pensamento

---

<sup>1</sup> A crença em espíritos sobrenaturais um pouco menos antropomorfizados do que os Olímpicos é uma característica muito recuada da religião popular grega; um certo *daimon* está ligado a uma pessoa ao nascer e determina, para o bem ou para o mal, o seu destino: in, <https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/daimon>, consultado a 10/12/2023

terminaria inevitavelmente numa aporia, ou seja, uma dificuldade que não se conseguiria ultrapassar.

Num diálogo a coerência é absolutamente fundamental e o que o método socrático procura é encontrar refutações, contradições, ambiguidades. Assim, tendo como de partida a crença do interlocutor, Sócrates tentava “desmontar” as convicções para as voltar a encaixar como se de um puzzle se tratasse. Conduzido pela maiêutica, parte fulcral do seu método, o interlocutor deve pensar por si próprio, numa autonomia intelectual, para se desfazer de enganos. Ao lançar uma questão, o interlocutor tende a dar respostas superficiais, irrefletidas, sendo fácil lançar contraexemplos ou encontrar contradições. Sócrates acreditava que a própria pessoa que deu uma resposta sem grande análise ou pensamento crítico, já saberia de antemão a resposta, necessitando apenas de ser conduzido no seu sistema de crenças. É este o papel do filósofo, conduzir o diálogo até que se desconstrua as incoerências, os preconceitos, para chegar à verdade, para “dar à luz” como se de um parto se tratasse, daí o nome: maiêutica, a arte de dar à luz.

Mais uma vez, Sócrates justificava esta necessidade, de busca pela verdade, como a procura de “viver bem”: para atuar bem é preciso saber o que é correto. Será isto a busca por uma atitude filosófica que nos marque o ritmo da vida? Sócrates queria cuidar das almas, levar a que cada um pensasse por si próprio. Estava convencido do valor da alma que para ele era o sujeito pensante e volitivo, vendo claramente a importância do saber.

Com Sócrates, a filosofia começa a empregar um método de investigação. O método socrático, exercitado sob forma do diálogo, consta de duas partes. Na primeira, chamada de protréptico, isto é, exortação, Sócrates convida o interlocutor a filosofar, a buscar a verdade; na segunda, chamada *élenkhos*, isto é indagação, Sócrates, fazendo perguntas comentando as respostas e voltando a perguntar, caminha com o interlocutor para encontrar a definição da coisa procurada (Chauí, 1994, p.190).

Séculos volvidos, esta pretensão não é mais do que a aplicabilidade das características da filosofia enquanto disciplina que ensinamos ao alunos do ensino secundário: a autonomia - a necessidade de, embora nos debruçando sobre o que outros pensaram, refletirmos por

nós próprios; a radicalidade - não nos contentarmos com o óbvio, o superficial, o que nos é dito como certo, mas procurarmos a origem da questão, os primeiros fundamentos, as definições; a universalidade - no sentido de aspirarmos a encontrar as respostas e definições universais, mesmo que partamos de exemplos particulares. Tudo isto, obviamente, marcado pela racionalidade e discussão de ideias. Começamos a ter a clara percepção, já aqui, da atualidade desta visão socrática que nos parece tão clara.

Aliás, podemos ir mais longe do que simplesmente apelidar esta visão de Sócrates de ensinamentos. Podemos perceber na *Apologia de Sócrates*, de Platão, que Sócrates encarava como uma verdadeira missão, imposta pelo Deus de Delfos: motivar os homens para cuidarem do seu valor mais nobre, da sua alma, e para adquirirem a sabedoria e a virtude:

Quando, pois, o Deus me ordenava, como penso e estou convencido, que eu devia viver filosofando e examinando a mim mesmo e aos outros, então eu, se temendo a morte ou qualquer outra coisa, tivesse abandonado o meu posto, isso seria deveras intolerável. Nesse caso, com razão, alguém poderia conduzir-me ao tribunal, e acusar-me de não acreditar na existência dos Deuses, desobedecendo ao Oráculo, e temendo a morte, e reputando-me sábio sem o ser (Platão, 2009, p. 16).

A ironia é recorrentemente usada por Sócrates para provar que os seus interlocutores não estão imunes ao erro, nem são detentores de uma qualquer verdade absoluta, derrubando preconceitos, dogmas e certezas tidas como absolutas.

A educação era para Sócrates, no fundo, o que almejamos atualmente: uma atividade da mente e não um currículo a ser transmitido.

## **Quem era Sócrates afinal?**

Embora sobejamente conhecido e estudado, Sócrates não deixa de estar envolto em algum mistério, impulsionando diversas teorias.

Durante um longo período histórico, Sócrates era conhecido através de Platão. Era este o retrato que, inquestionavelmente faziam do seu mestre. Liam-se Xenofonte e Aristóteles, mas sem lhes dedicar grande atenção. “O problema começa quando, na História da Filosofia, Hegel afirma que o Sócrates factual e histórico é o de Xenofonte, pois o de Platão é o próprio Platão” (Chauí, 1994, p.181).

A versão mais conhecida de Sócrates é, sem dúvida, a deixada por Platão, que o retrata na sua vertente mais filosófica, mas Xenofonte, seu contemporâneo, que suposta relata o que presenciou, deixa-nos um testemunho mais prático da sua vida, destacando a sua preocupação com a ética e a virtude.

Na sua obra “Memoráveis de Sócrates”, conhecida por *Memorabilia*, Sócrates é retratado como um mentor que oferece conselhos sobre ética, amizade, liderança e outros aspetos da vida.

Encontramos também aqui a ideia de que o filósofo acreditava, de facto, num estilo e modo de vida em que o desenvolvimento moral e intelectual andavam de mãos dadas, mostrando uma grande preocupação em promover a virtude e excelência moral dos seus seguidores. Mais do que uma doutrina, era sim, um estilo de vida.

O problema, aponta Vlastos, (Vlastos, 1991) torna-se ainda mais premente quando o próprio Platão parece retratar dois Sócrates nos diferentes períodos da sua obra.

Em diferentes segmentos da obra de Platão dois filósofos usam esse nome. O indivíduo permanece o mesmo. Mas em diferentes diálogos ele desenvolve teorias tão diferentes que não poderiam ser retratadas como coabitantes de um mesmo cérebro, a não ser que fosse o cérebro de um esquizofrénico. Elas são tão díspares em conteúdo e método que contrastam tão profundamente uma com a outra como com qualquer outra terceira teoria que poderíamos mencionar, começando com Aristóteles<sup>2</sup> (Vlastos, 1991, p.46).

---

<sup>2</sup> Tradução do original: “In different segments of Plato’s corpus two philosophers bear that name. The individual remains the same. But in different sets of dialogues he pursues philosophies so different that they could not have been depicted as cohabiting the same brain throughout unless it had been the brain of a schizophrenic. They are

Enquanto Sócrates retratado nos diálogos da juventude de Platão, período inicial, é um filósofo moral, no período médio Sócrates é retratado (Vlastos, 1991, p.48) como um filósofo que aborda temas da ciência, da linguagem, da religião, da educação, da arte, enfim, de todas as áreas filosóficas. A figura de Sócrates parece evoluir ao ritmo dos diálogos platônicos, desde um filósofo que procurava o saber, mas que proclamava não o possuir, até um filósofo que acreditava no seu conhecimento demonstrativo; desde um filósofo popular até ao que Vlastos classifica de um filósofo elitista e profundamente embrenhado em teorias políticas. Parece-nos, portanto, que Platão, em alguns assuntos específicos, vai moldando a figura de Sócrates explorando e desenvolvendo o conteúdo dos seus ensinamentos, bem como o seu método (Vlastos, 1991, p. 49).

Não obstante esta dúvida que paira sempre que nos referimos a Sócrates e ao método socrático, não podemos negar que Platão é um nome incontornável na figura, rigorosamente descrita ou algo ficcionada, de Sócrates. Importa, portanto, nesta nossa contextualização, dedicar-lhe alguma atenção.

## O papel de Platão

É, então, através de Platão que nos chega o principal retrato de Sócrates. Mas quem é Platão? Nascido no seio de uma ilustre família ateniense em 428/ 427 A.C., numa Atenas em pleno florescimento, relaciona-se desde cedo com Sócrates.

Nas suas obras de um período inicial, de 388-387 A.C., Platão dedicou-se a retratar todo um período socrático, mostrando a defesa de Sócrates no seu julgamento, na *Apologia*; o papel de Sócrates enquanto cidadão em *Críton*; e as suas teorias enquanto filósofo, debatendo temas como a Piedade, a Coragem, a Virtude, a Temperança, a Justiça, em várias obras. Estes diálogos têm sempre como protagonista Sócrates que, através do seu método, tenta que os seus interlocutores façam uma análise racional das suas crenças.

Tal como Sócrates, Platão dedicou a sua vida ao culto da Verdade, deixando a Filosofia servir-lhe de guia. Espírito este que procurou transmitir à Academia, formando políticos e

---

so diverse in content and method that they contrast as sharply with one another as with any third philosophy you care to mention, beginning with Aristotle's."

governantes, mas através de um método que não consistia simplesmente em ensinar matérias que pudessem ter aplicação prática e imediata, mas que fomentassem o amor desinteressado pelo saber.

Não nos esqueçamos que nesta altura assistia-se ao aparecimento de novas formas de ensinar, com outros objetivos e ideais: surgem os sofistas com uma preocupação muito mais voltada para a aparência do que para a Verdade.

Já estabelecemos anteriormente que a filosofia, a necessidade da racionalidade e fuga a mitos e verdades feitas, surge grandemente da ligação à política. Importa, portanto, não só perceber o contexto da democracia ateniense da época, como das formas de educar a juventude que seguiram caminhos algo distintos na época, e que nos vão levantar um pouco o véu sobre os diferentes métodos de ensino na contemporaneidade e sobre o fomentar desta atitude filosófica aqui tão profundamente enlaçada com a democracia. Uma preocupação que, de resto, continuará, séculos mais tarde, com Dewey e Lipman.

Olhando, então, para a época, saindo vitoriosa nas guerras pérsicas, Atenas atinge no século V a. C. o seu apogeu económico, político e cultural, tornando-se uma das cidades-estado mais influentes da Grécia naquele tempo. A época da hegemonia ateniense é a da democracia. Ora, democracia implica lutas partidárias e implica a participação de todos os cidadãos que têm agora uma voz ativa nos destinos da cidade.

Este momento será certamente visto com grande apreensão e desconfiança por Platão, que se opunha fortemente a este novo regime. Primeiro tendo nascido nobre, acreditava que o governo da cidade deveria estar nas mãos de pessoas preparadas para tal, e não na mão de uma maioria a criar leis por convenções. Depois porque assistiu à condenação e morte do seu mestre Sócrates, pelas mãos da democracia com acusações de corromper a juventude. Mas, o principal foco da sua atenção volta-se também para este novo método de educação da juventude que lhe parece desviar totalmente do caminho do Bem e da Verdade.

Com este novo regime democrático, todos os que reuniam as condições para serem cidadãos, eram chamados a participar nas Assembleias e a exercer governo. Assim, urgia a preparação destes políticos no domínio da oratória para que fossem capazes de construir discursos persuasivos em defesa de um projeto político. O poder agora não estava centrado na riqueza ou na posição social, mas sim na capacidade de persuadir os outros através da palavra. A persuasão tornou-se na verdadeira arma na democracia ateniense e, claro,

resultando as leis e as práticas em convenções, ao acordo satisfatório para uma maioria, a correção e a razão deixam de estar em primeiro plano, para se passar a recorrer a qualquer tipo de discurso, com manipulações e artimanhas que convencessem os demais.

É fundamental percebermos as implicações que estas transformações trazem. O poder, esta garantia que o nascimento trazia, deixa de ser concebido desta forma. Não é mais um dado adquirido, uma condição. Terá, a partir de agora, de ser uma conquista. E acreditamos que também esta questão vai influenciar o modo de concebermos a atitude filosófica. Como nos relata Vernant, (Vernant, 2002) o plano intelectual, os conhecimentos, os valores, as técnicas mentais, abandonam as portas do palácio e são agora “levados à praça pública, sujeitos à crítica e à controvérsia” (Vernant, 2002, p. 55), motivando interpretações diversas, oposições e debates apaixonados. “A discussão, a argumentação, a polêmica tornam-se as regras do jogo intelectual, assim como do jogo político” (Vernant, 2002, p.56).

É neste cenário político que surgem os sofistas como verdadeiros mestres da oratória e persuasão. Tornando-se os primeiros professores, no verdadeiro sentido da palavra, que ensinavam uma arte em torno de salário, preparavam os jovens políticos como se de uma batalha se tratasse. Decoravam discursos, treinavam expressões e incentivavam a conhecer bem o auditório, adaptando o seu discurso. Naturalmente que estes professores, na sua maioria estrangeiros e itinerantes trouxeram diversas vantagens, nomeadamente para a contribuição para a *Paidea*, novas formas de pensar com as suas ideias inovadoras e, claro, uma grande evolução na arte da retórica. Por outro lado, e principalmente por não serem atenienses, pareciam ter algum desprezo pelas leis e costumes da época, contornando as regras, leis e costumes, para servir os seus interesses. Mas, sem dúvida, que a posição mais marcante e que provoca a grande cisão e divergência entre sofistas e filósofos como Platão é a noção de verdade que apresentam. “O Homem é a medida de todas as coisas” diria o sofista Protágoras, citado por Sócrates no diálogo de Platão, *Teeteto*, mostrando que as noções de verdadeiro e falso correspondem a pontos de vista individuais, parecendo, portanto, não haver verdades objetivas universais.

Os sofistas partilhavam o pressuposto de que o conhecimento é relativo ao sujeito, ou seja, a verdade é relativa e particularmente ligada à crença do sujeito. Crenças essas que podem ser mudadas e moldadas através da persuasão. E está encontrado o imenso poder da retórica.

Esta relação próxima entre o relativismo e a retórica foi, então, alvo de fortes críticas por parte dos filósofos preocupados com a educação dos jovens que, nas mãos dos sofistas, pareciam ter mais um ideal prático baseado nas opiniões, do que um ideal contemplativo baseado na Verdade e no Bem. Para Sócrates e Platão existem, sim, verdades objetivas e universais que podem ser descobertas por intermédio, não da retórica, mas da filosofia.

Platão dedica mesmo alguns dos seus diálogos como *Protágoras*, *Górgias* e *Hípias Maior*, a analisar e a refutar as ideias dos sofistas, através da personagem de Sócrates. Os sofistas, com o seu ceticismo, demarcam-se da procura da verdade que caracteriza a filosofia. O problema não será propriamente a retórica, que enquanto instrumento é fundamental para expormos as nossas ideias, mas sim, o mau uso que, neste caso, os sofistas fazem dela, usando-a para manipular e explorar os limites de racionalidade do auditório. Ou seja, é sabido que qualquer auditório tem a sua racionalidade limitada, isto significa que têm preconceitos, inclinações, interesses pessoais, e a manipulação explora essas fragilidades para os convencer a aceitar e concordar com a sua mensagem. Já a abordagem racional, pretendida pelos filósofos, procura ultrapassar essas limitações, tornando o discurso o mais racional possível. Esta distinção é fundamental porque, como demonstra Platão no *Górgias*, o poder da retórica é indiscutível, tendo, portanto, que se ter muito cuidado com o uso que dela se faz:

Górgias- Se estivesses, então, ao corrente de tudo, Sócrates! Verias como, por assim dizer, ela enfeixou sob o seu domínio todos os condões. Mencionarei uma grande prova; tenho acompanhado meu irmão e outros médicos a casa de doentes que se recusam a ingerir as poções, ou não permitem ao médico a intervenção cirúrgica ou o cautério; muitas vezes o médico não logra convencê-los, mas eu sim, apenas com a arte da oratória. Suponhamos fôssem a uma cidade, à tua escolha, um orador e um médico e tivessem de disputar, na assembleia do povo ou em qualquer outro congresso, qual dos dois deveria ser eleito médico; o médico asseguro-te, ficaria completamente apagado e seria eleito o capaz de falar, se assim quisesse. Se competir o orador com qualquer outro profissional, nenhum persuadirá melhor do que ele a

escolha de sua pessoa, pois não há matéria sobre a qual não fale à multidão mais convincentemente do que um profissional, seja quem for. Aí tens qual e quão grande é o condão dessa arte (Platão, 1970, p. 66, 456 b, c).

Vemos, portanto, que o que se proclama é que a oratória, a capacidade de persuadir o outro parece ser quase mais importante do que o conhecimento em si, ou, pelo menos, embora possuidor de grande conhecimento, se não o souber transmitir ou mostrar os seus pontos de vista, o conhecedor perde claramente para algum outro que o faça. Façamos aqui um parêntesis nesta abordagem contextual, para transpormos o assunto para a escola atual: muitas vezes não ensinamos propriamente os alunos, debitamos informação. Aí, o melhor memorizador e relatador brilhará, ao invés do pensador crítico. Ou seja, a arte da palavra é fundamental sim, mas não pode ser apenas o verniz que esconde o vazio. Mas deixemos estas considerações para mais tarde.

Como já mostramos anteriormente, Platão contrapõe que tal só é possível pelas limitações e ignorância do auditório, sendo que esta forma de usar a retórica, nada mais é do que uma forma de adulação. Um auditório conhecedor do assunto em discussão não se deixaria manipular e confundir um especialista com um orador, pelo menos assim tão facilmente.

Vemos, portanto, que, neste contexto, a retórica não se parece basear na razão e procura da verdade, mas sim, na exploração das emoções, interesses e necessidades do auditório e, no caso específico de Atenas da época, para satisfazer as ambições políticas de alguns.

É evidente que para Platão, fazendo jus ao método socrático, para termos a certeza de que as nossas vidas eram examinadas de uma forma apropriada, não devíamos simplesmente aceitar as ideias dos outros ou confiar nas nossas meditações isoladas. Devemos discutir e trocar ideias. Ao ouvir e responder ao que os outros pensam, apercebemo-nos do que nós próprios pensamos. Ao dialogar, corrigir, explicitar, modificar as nossas ideias, nós tornamo-nos responsáveis e conscientes do que dizemos e pensamos. Portanto, claramente que não será a retórica em si, enquanto instrumento, o que os filósofos

criticam. É sim, o mau uso da retórica, o seu uso manipulador e interesseiro que busca, não o Bem e a Verdade, mas servir interesses práticos e pessoais.

Aliás, no diálogo platónico *Fedro* (Platão, 2000), a figura de Sócrates, já reconhece um bom uso da retórica baseada no conhecimento dos assuntos tratados e da alma humana que seria, no fundo a filosofia:

- “Se possuíis o conhecimento da verdade e sois capazes de a defender, se podeis ir, de viva voz, além do que escreveste nos vossos discursos, a designação de retóricos não vos fica bem, pois melhor vos ficará uma denominação consentânea com a arte superior a que vos dedicais.”

*Fedro* – E que designação lhes pretendes dar?

*Sócrates* – A designação de *sábio*, Fedro, parece-me excessiva, pois não se aplica senão aos deuses; mas a designação de *filósofo* ou qualquer outro adjetivo análogo, seria mais apropriada para classificar tais personalidades (Platão, 2000, 278c, pp.128-129).

De facto, apesar da má fama da retórica enquanto instrumento na mão dos sofistas, ela não pode ser olhada com desconfiança, mas elevar-se ao ponto de ser fundamental para a saudável disputa e troca de ideias que chega até às atuais instituições democráticas e demais áreas como, de resto, a Filosofia, quer na sua vertente mais tradicional, quer nas temáticas de Filosofia para Crianças.

Vemos, portanto, que esta incessante busca pela verdade, este compromisso dos filósofos como Platão pela procura de mais e melhor conhecimento, faz uso das virtudes intelectuais como a reflexividade, o espírito crítico e o questionamento, que estão na base da atitude filosófica e vão, ao mesmo tempo, impulsionar o bom uso da retórica, quer enquanto orador, pela exigência de um discurso racional, quer enquanto ouvinte, pois desenvolverá as ferramentas necessárias para resistir a uma manipulação ou engodo.

## As Virtudes Intelectuais

Estar envolvido numa aprendizagem ao estilo socrático é quase ser envolvido num drama pessoal em que todas as nossas convicções são abaladas. Esta introspeção analítica, se lhe quisermos chamar assim, depende, quer de pensamento crítico, quer de compromisso emocional. Estamos a falar de um modo de pensar que pretende desenvolver Virtude Intelectuais, fruto da sua condição de indivíduo e de membro de uma comunidade.

De facto, esta procura pelo Bem, sempre esteve intimamente ligada à senda dos filósofos e Sócrates apresenta-nos uma nova atitude perante a vida, fazendo da filosofia um modo de atuação, no fundo uma reflexão sobre o modo como o ser humano deve conduzir a sua vida, sempre com base no profundo amor ao conhecimento. Na sua época, Sócrates parecia personificar o que hoje chamamos de virtudes Intelectuais, refletindo-se a sua famosa humildade intelectual habitualmente resumida na fórmula: “Só sei que nada sei”. A esta juntavam-se outras virtudes intelectuais que, se hoje nos parecem dados adquiridos, numa época de mitos, medos e mera reprodução passiva dos ensinamentos, eram profundamente inovadoras, como a reflexividade, o espírito questionador e a autonomia intelectual. Ao contrário dos sofistas, como já estabelecemos, para Sócrates, formar de acordo com estas virtudes, este modo de vida, era bem mais importante do que informar.

Esta atitude, este modo de vida de Sócrates, poderá, aliás, ser retratado como um exemplo, por excelência, do modo filosófico da existência, tal como idealizado por Husserl já no século XX. A visão deste filósofo alemão sobre a crise na ciência e na humanidade moderna, tem realmente lugar nesta nossa reflexão sobre uma atitude filosófica, ou modo de vida filosófico, uma vez que destaca a importância da reflexão filosófica como modo de recuperação do significado da existência humana.

Husserl pretende, tal como os gregos, retomar o projeto da razão universal. O diferencial da proposta da ética do filósofo é que este se coloca como representante da humanidade para pensar a crise e dar sentido ético aos problemas do seu tempo histórico (Fontana, 2021, p.64).

Husserl parece, então, estar a retratar as características fundamentais da personalidade de Sócrates para este resgate da filosofia: o autoexame constante, a si e aos outros, nesta busca de compreensão da natureza da sabedoria, virtude e verdade; a ignorância reconhecida; o questionamento profundo; o seu método de diálogo e argumentação racional; e, muito importante, a consciência moral, a busca por uma vida virtuosa. Esta noção da conduta ética da sua vida é de extrema importância para Husserl, com um grande sentido de comunidade e do impacto das minhas ações nos outros:

Tal como os gregos, também Husserl enfatiza a ligação da filosofia com a política. Uma vez que a ética se faz dentro de um Estado, e o filósofo desempenha aqui um papel preponderante (Fontana, 2021, p. 73), baseado na ideia platónica do filósofo como representante do povo e valorizando a filosofia como uma forma privilegiada de acesso ao verdadeiro, ao bem, ao coletivo e, fundamental, afirmando que “a tarefa do filósofo vem de uma vocação, algo que não é escolhido imediatamente por qualquer indivíduo” (Fontana, 2021, p. 73).

De facto, este modo de viver singular de Sócrates, completamente voltado para a busca do conhecimento, fazendo com que Sócrates seja retratado nas diversas Histórias da filosofia como uma pessoa muito peculiar, não deixa de ter uma explicação no facto de o filósofo considerar que a virtude está intimamente ligada ao conhecimento. Ou seja, o modo como agimos moralmente, as escolhas que fazemos, estão ligadas ao conhecimento, o que justifica esse modo de vida. A ignorância seria, para o pensador, a razão dos males morais. Uma má conduta era justificada por uma incompreensão do Bem. Se os seus interlocutores ficassem conscientes das suas contradições e inconsistências éticas, procurariam agir de outra forma. Se compreendessem a essência das virtudes como a coragem, a justiça, a sabedoria, saberiam comportar-se de maneira ética. Aliás, sendo o grande pensador da temática das virtudes morais, Aristóteles retrata-nos Sócrates desta forma:

A preocupação socrática, segundo Aristóteles, volta-se exclusivamente para a ética (a virtude, o bem, a justiça). Desse modo, o Sócrates lógico (isso é, o criador do método de definição das coisas) subordina a lógica à moral, colocando a ciência a serviço desta última. Sócrates surge como o primeiro filósofo racionalista (a moral depende da razão

e a virtude é idêntica ao conhecimento racional ou à retidão do juízo) (...) (Chauí, 1994, p. 184).

Enquanto para Sócrates a virtude era, então, uma questão de conhecimento, uma busca intelectual pela verdade e virtude, para Aristóteles seria uma prática, ou seja, deveríamos desenvolver hábitos virtuosos, frutos de escolhas deliberadas, privilegiando a moderação: evitar excessos e deficiências.

Os termos desta distinção podem ser aproximados: para fazermos essas escolhas, para ter o hábito de sermos virtuosos, devemos possuir conhecimento, um certo modo de vida como diria Sócrates, que nos leva a preferir essas escolhas em detrimento das demais. Na obra aristotélica, *Ética a Nicómaco*, podemos ler:

A virtude também se divide em espécies de acordo com esta diferença, porquanto dizemos que algumas virtudes são intelectuais e outras morais; entre as primeiras temos a sabedoria filosófica, a compreensão, a sabedoria prática; e entre as segundas, por exemplo, a liberalidade e a temperança. Com efeito, ao falar do caráter do homem não dizemos que ele é sábio ou que possui entendimento, mas que é calmo ou temperante. No entanto, louvamos também o sábio, referindo-nos ao hábito; e aos hábitos dignos de louvor chamamos virtudes (Aristóteles, 1991, L.1, sc. 13).

De facto, Aristóteles defende que as virtudes, sendo hábitos adquiridos ao longo do tempo, têm grande influência também da sabedoria prática para tomada de decisão. Virtudes morais e intelectuais parecem, portanto, intimamente ligadas para alcançar a *Eudaimonia*, a realização plena do ser humano:

Sendo, pois, de duas espécies a virtude, intelectual e moral, a primeira, por via de regra, gera-se e cresce graças ao ensino – por isso requer experiência e tempo;

enquanto a virtude moral é adquirida em resultado do hábito (Aristóteles, 1991, L.2, sc. 1).

Vemos, então, que as virtudes intelectuais nos dão ferramentas, servem-nos de guia, para que as nossas escolhas sejam éticas, numa harmonia entre virtudes morais e intelectuais.

Será esta uma ideia possível de sustentar no século XXI?

Seria injusto dizer que na contemporaneidade não promovemos as virtudes intelectuais. Não é isso que queremos dizer. Mas as Virtudes Intelectuais, enquanto traços de carácter, disposições, promotoras do pensamento crítico, têm de estar, continuamente, a ser trazidas para a luz e centro da discussão, sob pena de se perder o foco da sua importância. Como destaca Rui Silva (2022, p. 13), as virtudes intelectuais traduzem-se em certos hábitos da mente, ou traços de carácter intelectual como:

-Espírito inquiridor ou questionador: a tendência para formular boas questões, questões que suspendem crenças mal fundamentadas ou que abrem novas perspectivas de investigação.

- Abertura de espírito: a disposição para considerar seriamente eventuais méritos de outras perspectivas sobre a realidade, mas sem cair no vício intelectual da “flacidez intelectual”, que seria a disposição para aceitar acriticamente as diferentes perspectivas com que somos confrontados.

- Humildade intelectual: a disposição para reexaminar e eventualmente rejeitar as nossas crenças. (...)

- Autonomia intelectual: a tendência para pensar por si próprio. (...)

- Reflexividade: a tendência para submeter a um exame crítico as nossas práticas e hábitos de investigação, explicitando e avaliando as suas pressuposições (Silva, R. 2022, pp. 13, 14).

Como veremos nos capítulos seguintes, as Virtudes Intelectuais não se confundem com inteligência ou racionalidade. E são, aí podemos afirmar com certeza, fundamentais para a atitude filosófica.

### **3 – Racionalismo e Iluminismo: a evolução**

Iniciamos esta reflexão sobre a atitude filosófica procurando a sua origem e tomando como grande exemplo uma figura: Sócrates. Percebemos claramente que esta atitude não se esgota numa racionalidade, que se pretende alcançar para os mais diversos assuntos, mas eleva-se ao estatuto de um modo de vida, uma simbiose entre reflexividade e moral que impregna de atitude filosófica a nossa conduta, quer numa dimensão privada, quer pública.

Séculos volvidos esta preocupação pela racionalidade, pelo olhar filosófico com que se abordam os mais diversos temas, tantas vezes tolhidos e encarcerados pelos dogmas da fé, mitos e superstições, volta a estar em destaque com movimentos como o racionalismo e o iluminismo. Importa, portanto, para a construção que pretendemos de atitude filosófica, que nos debruçemos, ainda que brevemente, sobre os pressupostos destes movimentos e seus principais protagonistas.

Estabelecemos já a preocupação socrática com a elevação do carácter, com as questões morais, com a busca por uma vida virtuosa: uma busca pela ética e pelas virtudes que incentiva, naturalmente, a reflexão e a racionalidade.

Esta abordagem crítica face às crenças estabelecidas, a procura incessante por um conhecimento justificável, percorre séculos encontrando o seu apogeu em movimentos como o racionalismo e iluminismo.

A razão, o motor, a força vital que caracteriza o ser humano, surge com papel de destaque nos séculos XVII e XVIII, primeiro com o Racionalismo, caracterizada como a única fonte segura na obtenção de conhecimento, e de seguida com o Iluminismo: um movimento intelectual e cultural que proclama a total confiança na razão e na ciência para a emancipação e progresso individual.

Ao defenderem uma sociedade baseada na razão e em princípios racionais, valorizam a razão, a ciência, a autonomia, ao invés de um pensamento medieval baseado em mitos e superstições. Com uma atitude crítica face a uma autoridade injustificada, questionam dogmas, estruturas de governo autocráticas e tradições sem fundamento. Com estes ideais, a grande aposta para a evolução da sociedade vai, naturalmente, para a educação. A educação é vista como um pilar fundamental para disseminar o conhecimento e fortalecer a

razão individual, colocando o ser humano num patamar privilegiado para questionar, analisar e contribuir positivamente para a sociedade.

Esta confiança na razão como motor de inspiração para criar indivíduos autónomos, racionais e críticos, continua a ser guia no caminho da filosofia e na procura da atitude filosófica, que encontra aqui o seu florescimento e, se quisermos, denominação, nestes movimentos intelectuais.

Enquanto Sócrates procura desflorar estas virtudes através do diálogo, da preocupação ética e do reconhecimento da própria ignorância, Descartes apresenta, séculos depois, a mesma ênfase na capacidade racional do ser humano, mas agora com um método mais rigoroso e formal. De facto, com estilos bastantes diferentes, ambos são profundamente críticos das crenças estabelecidas e ambos procuram uma forma de conhecimento que seja fundamentada e justificada.

A vida virtuosa tão enfatizada e procurada por Sócrates incentiva naturalmente a reflexão e a racionalidade que, resgatada por Descartes, se acha capaz de discernir verdades universais indubitáveis.

Situando cada filósofo na historicidade da época, séc. V a.C. e séc. XVII, esta demanda continua a ser característica fundamental da filosofia contemporânea, por demais procurada e nunca verdadeiramente e definitivamente encontrada, como certamente diria Sócrates.

## **Descartes, o racionalismo e a atitude filosófica**

Porque fomos crianças antes de sermos homens, e porque julgámos ora bem ora mal as coisas que se nos apresentaram aos sentidos quando ainda não tínhamos completo uso da razão, há vários juízos precipitados que nos impedem agora de alcançar o conhecimento da verdade; [e de tal maneira nos tornam confiantes que] só conseguimos libertar-nos deles se tomarmos a iniciativa de duvidar, pelo menos uma vez na vida, de todas as coisas em que encontrarmos a mínima suspeita de incerteza (Descartes, 1995, p. 27).

Se no capítulo anterior caracterizamos Sócrates como a mente revolucionária por detrás de uma mudança no pensamento que abriu caminho para a Filosofia, tal como a conhecemos hoje, não podemos deixar de dedicar um pouco da nossa atenção a Descartes, que caracterizaríamos como o grande impulsionador do pensamento moderno, de uma forma de pensar puramente lógica e racional, em que o encadeamento das ideias nos surgem de um modo quase evidente, que não nos deixa de fazer lembrar a maiêutica socrática, pelo caráter quase óbvio de quando chegamos a uma conclusão após reflexão. Encontramos em Descartes vários traços desta atitude filosófica que tentamos retratar: a dúvida, que veremos que adota como método e que revela uma forma de ceticismo controlado no qual se questionam todas as crenças até se encontrar uma verdade inabalável; a reflexividade e racionalidade, a capacidade de análise e compreensão, que lhe permitirá chegar às ideias claras e distintas; e a autonomia intelectual, a capacidade de pensar criticamente e perceber a verdade por si, de forma independente, questionando o que as autoridades estabelecidas afirmam como certo.

Descartes, nascido em La Haye, Touraine a 32 de março de 1596, foi uma figura chave da Revolução Científica do Séc. XVII, licenciou-se em Direito em 1616 e faleceu em Estocolmo a 11 de fevereiro de 1650.

Este pensador, filósofo, físico e matemático foi profundamente influenciado por Platão e Aristóteles e um crítico do saber do seu tempo. De facto, as suas obras filosóficas mais significativas começam com uma avaliação do que era ministrado nas instituições do saber da sua época. Essa avaliação é marcada pela insatisfação. Já na época Descartes acreditava que a educação se contentava com a repetição acrítica de ensinamentos, nomeadamente daqueles pregados ao longo da Idade Média. O pensador defendia que só podemos tomar como certos conhecimentos sustentados em bases sólidas e indubitáveis. Esta base, a partir da qual o edifício do saber se constrói, teria de ser inabalável, e claramente justificada, sob pena de fazer tremer e cair todo o edifício do saber. Para além disso a edificação do saber deveria ser organizada, sistematizada, e não um conjunto de informações díspares que carecem de fundamento.

Deveria ser a razão inata, imutável e não a experiência, enganadora, que deveria pautar todos os domínios da vida humana, desde a política à filosofia e ciências em geral, deixando a fé e os seus dogmas para a esfera privada.

Aqui, tal como Sócrates enquadrava a atitude filosófica como um estilo de vida, também Descartes acreditava na utilidade e importância da filosofia para as pessoas e vida,

daí voltar a sua atenção para o ensino e educação. Na carta prefácio dos *Princípios da Filosofia*, Descartes dedica umas palavras aos professores e convida-os a ensinar filosofia de acordo com os seus princípios, acreditando que estes servem como uma base clara para a relação ensino-aprendizagem.

A abordagem cartesiana passa por uma análise crítica e rigorosa dos conhecimentos, através de um método dedutivo e sistemático, centrado na dúvida metódica e na busca por verdades indubitáveis. A filosofia deveria seguir padrões rigorosos, semelhantes àqueles usados nas ciências naturais.

Esta abordagem e postura crítica que Descartes adota ao investigar o mundo e o conhecimento, caracterizadas por um profundo questionamento que desafia crenças não devidamente fundamentadas, relevam a verdadeira atitude filosófica do filósofo e aproximam-nos da definição que procuramos.

Com a intenção de começar do zero este edifício do saber, de modo a torná-lo inteiramente seguro, Descartes declara que se queremos derrubar os fundamentos desta casa do saber, temos de encontrar uma moral provisória para habitarmos e, aí sim, procurar os fundamentos sólidos, crenças que sejam absolutamente certas.

Mostrando uma verdadeira autonomia intelectual, não se guiando por crenças pré-estabelecidas, mas pelo contrário, suspendendo todo o juízo, em busca do que procura, Descartes propõe um método: o método da dúvida. Este método propõe passar em revista todos os conhecimentos que julgamos possuir, apenas deixando permanecer o que não nos suscitar a mínima dúvida. A dúvida metódica, tal como ficou conhecida, é um procedimento sistemático que usa a dúvida, como se de um instrumento se tratasse, também ela com as suas características.

Notei, há alguns anos já, que, tendo recebido desde a mais tenra idade tantas coisas falsas por verdadeiras, e sendo tão duvidoso tudo o que depois sobre elas fundei, tinha de deitar abaixo tudo, inteiramente, por uma vez na minha vida, e começar, de novo, desde os primeiros fundamentos, se quisesse estabelecer algo de seguro e duradouro nas ciências. Então, hoje, (...) vou dedicar-me, por fim, com seriedade e livremente, a destruir em geral as minhas opiniões (Descartes, 1985, p. 105).

A missão de Descartes começa por ser provar que os cétricos estão enganados, estando estes a “ganhar terreno” pelos abalos sofridos no edifício do saber, sustentado nas suas bases frágeis. O filósofo procura assim provar que existem verdades indubitáveis e que é possível haver conhecimento, desde que devidamente fundamentado. O seu método questionador é, então, um caminho para chegar a uma certeza.

Esta certeza seria tentar encontrar um fundamento seguro para o saber, profundamente indubitável. Para além de absolutamente primeiro e verdadeiro, este teria de ter uma outra importante característica: fecundo. Teria de permitir o desenvolvimento de outros conhecimentos a partir desse, não ficando fechado em si mesmo.

O método cartesiano tem quatro regras claras: a regra da enumeração, em que absolutamente todos os conhecimentos e possíveis soluções ou alternativas são postos em causa; a regra da análise e divisão, pois como qualquer método organizado, os conhecimentos são analisados de forma parcelar, dividindo a complexidade em partes mais simples para serem examinadas e compreendidas; a regra da síntese e da composição, em que, após a análise da parte do problema devemos compor as diversas partes reconstruindo-as de um modo coerente e compreensível; e a regra da evidência mediante a qual só permanecerá no meu espírito o que não for minimamente duvidoso.

Este método utiliza como “instrumento” principal a dúvida também ela com as suas próprias características, profundamente entrelaçadas com as regras do método. A dúvida é purificadora, pois liberta a mente de “falsos princípios”; é metódica, pois como já estabelecemos, é usada em forma de método para atingir um objetivo; é económica pois parte da base dos conhecimentos; é universal, pois põe em causa todos os conhecimentos e, muito importante é hiperbólica. Se queremos estar absolutamente certos e seguros, temos de levar esta dúvida e este método ao extremo, ao exagero. Assim, o que me enganar uma vez, é sempre enganador; e se eu tiver a mínima dúvida é absolutamente falso.

Vemos, então, aqui posto em prática o ceticismo de Descartes, associado ao espírito questionador: a dúvida é colocada a todos os níveis. E é também aqui espelhada, e podemos ilustrar este ponto com Alquié (Alquié, 1986), a atitude filosófica, que deve ter por objetivo eliminar ambiguidades e incertezas, defendendo a ideia de que o conhecimento deve ser claro e distinto.

Descartes apresenta-nos o seu método de forma autónoma: aconselha-nos a afastar tudo o que impede que a evidência nos apareça ou persuada, quer eliminar preconceitos e hábitos, isolar a intuição, isto é, o acto simples do espírito, e depois operar deduções, também elas feitas de intuições que incidem nas relações que unem as ideias, deduções tendentes a um movimento “não interrompido” do espírito que percorre “encadeamentos de razões” (Alquié, 1986, p.32).

Uma vez estabelecida a composição do método, Descartes começa por o pôr em prática, cumprindo uma das regras estabelecidas: a divisão. Agrupando os conhecimentos a serem analisados em três níveis a dúvida começa por ser dirigida às informações dos sentidos. Alguma vez fui enganado pela visão ou olfato? Alguma vez pensei ver uma pessoa, ou sentir um cheiro, que afinal não correspondia à verdade, questiona o filósofo? Tendo estabelecido que sim, que já fui enganado pelos sentidos, vamos aplicar a característica hiperbólica da dúvida e concluir que se os sentidos me enganam algumas vezes, então enganam-me sempre e, portanto, não podemos confiar neles como fonte segura do conhecimento. Descartes rejeita assim o empirismo, desacreditando e suspendendo temporariamente todas as suas informações.

Uma vez posta de lado a experiência como fonte de conhecimento, formula-se a pergunta óbvia: como ter o conhecimento certo, então, das realidades físicas, sensíveis, exteriores, uma vez que é obviamente através do que vemos e sentimos que chegamos a elas.

Descartes chega assim ao segundo nível da dúvida, pondo em causa as realidades sensíveis e utiliza, para tal, o argumento do sonho. Este argumento põe em causa o facto de não conseguirmos distinguir com a absoluta certeza o sonho da vigília. Quantas vezes estamos a sonhar com objetos e pessoas tão reais que só quando acordamos é que percebemos que não estavam verdadeiramente lá? Então, adaptando o pensamento cartesiano à atualidade, como posso ter a certeza de que não vou acordar daqui a pouco e que este computador e secretária em que escrevo na verdade não existem? Mais uma vez, aplicando a este conhecimento a dúvida hiperbólica, eu posso, de facto, com cem por cento de certeza, garantir que tal não vai acontecer? Se não posso, tenho de admitir que o que é minimamente

duvidoso terá de ser encarado como absolutamente falso. Descartes rejeita assim, no segundo nível, o nosso conhecimento sobre as realidades físicas exteriores, nomeadamente o nosso próprio corpo, que pode não ser tal como o concebo.

Quantas vezes me acontece que, durante o repouso noturno, me deixo persuadir de coisas tão habituais como que estou aqui, com o roupão vestido, sentado à lareira, quando, todavia, estou estendido na cama e despido! Mas agora, observo este papel seguramente com os olhos abertos, esta cabeça que movo não está a dormir, voluntária e conscientemente estendo esta mão e sinto-a; o que acontece quando se dorme não parece tão distinto. Como se não me recordasse de já ter sido enganado em sonhos por pensamentos semelhantes! Por isso, se reflito mais atentamente, vejo com clareza que vigília e sono nunca se podem distinguir por sinais seguros (...) (Descartes, 1985, p. 108).

Neste ponto da sua análise, rejeitada, no fundo, toda a ligação com o exterior, Descartes desloca a sua suspeita para os conteúdos da mente, inteligíveis, colocando a dúvida, em primeiro lugar, sobre os conhecimentos matemáticos que, sendo os mais evidentes, são considerados a base de todo o conhecimento. Caindo esta base, cairiam todos os conhecimentos semelhantes.

Assumindo que Deus, onipotente e bondoso, colocou os conteúdos na nossa mente, Descartes coloca a hipótese deste, em vez de ser sumamente bom, fosse afinal perverso e me tentasse enganar. Ou, para se rir às minhas custas, colocaria os conteúdos na minha mente do “avesso”, o que eu consideraria verdadeiro afinal era falso, e o que afirmava ser falso, era verdadeiro. Perante isto, prossegue, nós podemos ter cem por cento de certeza de que Deus não me está a enganar? Que é bondoso? Então, perante a característica hiperbólica da dúvida, se não podemos ter absoluta certeza, temos de considerar falso: “vou supor (...) não o Deus sumamente bom, fonte da verdade, mas um certo génio maligno, ao mesmo tempo

extremamente poderoso e astuto, que pusesse toda a sua indústria em me enganar” (Descartes, 1985, p. 113).

Chegamos, portanto, ao ponto zero do conhecimento. Duvidamos de tudo o que pensávamos saber. E agora? Como poderemos dizer que é possível obter algum conhecimento verdadeiro? Algo que esteja para lá de qualquer suspeita.

Prosseguindo na sua argumentação, Descartes percebe que a única coisa que pode tomar como certa é que dúvida. Ora duvidar terá de ser, naturalmente, um ato de pensamento exercido por alguém. Assim, se penso terei, obrigatoriamente, de existir: *Cogito ergo sum*. Penso, logo existo. Esta será, portanto, a primeira verdade obtida de um modo intuitivo, claro e evidente.

Vemos, portanto, que através da dúvida chegamos ao primeiro conhecimento indubitável. E a partir daqui, podemos ainda deduzir mais dois: que se temos dúvidas, significa que temos limites, que não possuímos todo o conhecimento, que somos, portanto, imperfeitos. E ainda, uma vez que a existência do corpo, colocada em dúvida no segundo nível, permanece, percebemos que apenas concebemos a nossa existência como ser pensante e não como ser corpóreo, o que nos leva a concluir que há uma separação entre a mente, a alma, e o corpo.

Como destaca Alquié, Descartes reflete que o nosso espírito “é superior a tudo o que conhece e pode conhecer” (Alquié, 1986, p. 72). O meu próprio pensamento não pode ser suspenso pela dúvida da mesma forma que as outras coisas, exteriores, o são. Há uma espécie de distância que, quando falamos do cogito não se verifica, impondo-se ele próprio a si mesmo.

Porque o pensamento é consciência de si, e a consciência não pode, pela reflexão, ser separada de si como, na dúvida, se separou do objecto. O acto de reflexão sobre a consciência não é distinto da própria consciência que ele constata: isola-a de tudo o que não é dela, mas não a divide. A certeza que o pensamento tem de si próprio é, portanto, total, e não pode ser abalada (Alquié, 1986, p.78).

Todo este sistema cartesiano prova a importância da dúvida, do questionamento, para alcançarmos conhecimentos seguros e esta noção de imperfeição, de busca constante, que tanto faz lembrar a inquietude e a busca constante patente no espírito socrático. Mostra também que é a Razão, a verdadeira promotora de todo o conhecimento. A dúvida cumpre a função de exaltar a Razão, tornando-a autónoma e livre. Só assim encontraremos o verdadeiro caminho do conhecimento e, acrescentamos nós, estamos no caminho da verdadeira atitude filosófica.

(...) há uma dupla via que nos leva ao conhecimento das coisas, a saber, a experiência ou a dedução. É preciso notar, além disso, que as experiências acerca das coisas são muitas vezes enganadoras, ao passo que a dedução ou a ilação pura de uma coisa a partir de outra se pode omitir quando não se divisa, mas nunca pode ser mal feita pelo entendimento, ainda o menos racional (Descartes, s.d., p.5).

De facto, para Descartes a dúvida metódica é uma atitude filosófica fundamental que se reflete, não apenas no método, mas numa postura fundamental que Descartes adota na sua busca pela verdade e clareza, através da adoção de uma postura crítica e rigorosa.

É inegável o impacto de Descartes para a filosofia subsequente e para o empoderamento desta noção de atitude filosófica, estabelecendo, podemos até dizer um novo padrão para a investigação filosófica. Alguém vai ainda mais longe defendendo que esta atitude filosófica cartesiana ajudou a moldar o racionalismo e a metodologia filosófica, observando que “há homens que se iludem ao raciocinar” e elabora:

Com efeito, não deverá o matemático estar em guarda contra qualquer erro possível, contra a tendência para julgar contra a excessiva pressa, contra a precipitação? E não convirá que o sábio desconfie de todas as opiniões que não admitiu por virtude de uma evidência racional, recordações fixadas na nossa memória pelo ensino escolar ou

preconceitos da infância, maus hábitos que constituem a prevenção? (Alquié, 1986, p.67)

Exaltando, obviamente, e sendo essa a justificação para esta incursão na filosofia cartesiana, o papel da Razão, esta, sendo necessária, será suficiente para a atitude filosófica? Para distinguirmos o certo do errado, para apelidarmos algo de conhecimento seguro, certamente. Mas a imaginação, a experiência, não marcam a nossa intuição e, por conseguinte, a nossa atitude filosófica? Não tem nada mais do que pura racionalidade? Será assim tão simples? Então todos os que são puramente racionais, habituados a métodos dedutivos e demonstrativos, pessoas ligadas à ciência, por exemplo, têm esta atitude filosófica? É verdade que a história até nos parece indicar esse caminho, afinal grandes nomes da filosofia também foram conhecidos matemáticos, como Descartes. Mas será que se encerra só na racionalidade? E a vida virtuosa de Sócrates? É verdade que já estabelecemos que o filósofo pensava que muitas vezes não agíamos bem por desconhecimento, ignorância. Mas, francamente, sob pena de estarmos a romantizar o que buscamos nesta atitude, parece-nos insuficiente. Descartes tem nesta reflexão um lugar de destaque também por isto. O filósofo defende que o pensamento engloba bem mais do que entendimento e pura racionalidade, “mas também a vontade, e até a imaginação e o sentimento. Confunde-se com a totalidade da minha consciência psicológica” (Alquié, 1986, pp. 80). Pode dizer-se que esta dimensão mais psicológica do pensamento é também, pela sua força motivacional, um aspeto a considerar na análise da atitude filosófica.

A inquietude que nos acompanha ao longo desta reflexão ao constatar a dificuldade em definir com precisão a atitude filosófica, fica um pouco apaziguada pelo próprio Descartes que afirma que muitas vezes não é necessário sermos totalmente guiados pela razão e pelo total entendimento ou conhecimento das situações, mas adotarmos uma postura, um modo de vida em que nos pautamos pelo que acreditamos e julgamos ser correto de acordo com a nossa virtude e autonomia.

Assim, Descartes afirma que o homem, criador da ciência, não pode ser por sua vez o objecto de ciência nem totalmente explicado por essa natureza que em certo sentido

constitui. Ele conserva, fora do mundo do objecto, a irreductível dimensão de liberdade que é própria da consciência humana e que, ultrapassando toda a natureza, é, por isso mesmo, metafísica (Alquié, 1986, p.137).

É também em liberdade, como veremos a seguir ao abordar levemente Kant, que a atitude filosófica se poderá manifestar. A ausência desta, como o estar agrilhado a preconceitos, retira-nos a capacidade crítica e a autonomia.

## **Kant e o iluminismo**

### **Racionalidade, moralidade e liberdade na atitude filosófica**

A razão humana, num determinado domínio dos seus conhecimentos, possui o singular destino de se ver atormentada por questões, que não pode evitar, pois lhe são impostas pela sua natureza, mas às quais também não pode dar resposta por ultrapassarem completamente as suas possibilidades (Kant, 1997, p. 3).

Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria, se a sua causa não residir na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo (Kant, 1989, p. 11).

O reconhecimento da importância da razão, a necessidade de as pessoas pensarem por si mesmas e tomarem decisões autónomas, ao invés de seguir dogmas e autoridades sem

questionamento, é algo que desde sempre impulsionou os filósofos. A Alegoria da Caverna, de Platão continua, até hoje, a ser trazida para o seio da discussão nos mais diversos públicos. Estabelecemos já essa evolução ao trazer para o racionalismo a figura de Sócrates como permanentemente viva na maneira de fazer filosofia e chegamos agora a Kant e ao Iluminismo, como parte desse reconhecimento.

Sócrates acreditava na primazia do diálogo e da razão na busca pela verdade, sendo fulcral a sua investigação ética, centrada na busca pela virtude e no autoexame. Kant destaca a autonomia da razão, incentivando as pessoas a saírem da “menoridade” e a usarem devidamente o entendimento, como declarou no seu texto “Resposta à pergunta: que é o iluminismo?” (Kant, 1989).

De facto, a autonomia intelectual está em destaque quando procuramos a atitude filosófica em Kant, a sua pretensão de ensinar a filosofar e não ensinar filosofia foi aliás a pedra de toque e as primeiras palavras desta dissertação.

Kant valorizava igualmente a ética, com uma moralidade baseada no dever e na autonomia moral. O reconhecimento da ignorância e a humildade filosófica são também um ponto em comum entre estes dois grandes nomes da filosofia. Sócrates reconhecia a sua própria ignorância enquanto, através do diálogo, procurava despertar o espírito crítico nos outros. Kant reconhece também os limites do conhecimento humano em relação a certos domínios, sendo que a razão humana apenas conseguiria abarcar o fenómeno, ou seja, a realidade tal como nos aparece, e não o núneno, a realidade em si.

Estabelecida a senda comum entre os autores, importa clarificar quem foi este filósofo alemão. Immanuel Kant (1724-1804) nasceu em Königsberg (atual Kaliningrado, Rússia) onde passou a maior parte da sua vida, tendo estudado e lecionado na Universidade local. Kant escreveu sobre diversos temas como ética, epistemologia, metafísica, estética, filosofia política e religião, sendo as suas obras mais influentes a *Crítica da Razão Pura* (1781), *Fundamentação Metafísica dos Costumes* (1785) e a *Crítica da Razão Prática* (1788). Sendo frequentemente considerado um divisor entre a filosofia moderna e contemporânea, influenciou profundamente a filosofia ocidental.

As suas ideias sobre a razão e a moralidade, autonomia e liberdade e a sua reconciliação entre o empirismo e o racionalismo, ou seja, a teoria de que tanto a experiência como a razão são fundamentais para o conhecimento, é o que mais nos importa debruçar neste capítulo.

Kant está profundamente ligado ao movimento iluminista, uma corrente intelectual e cultural que se desenvolveu na Europa, nos séc. XVII e XVIII. A palavra de ordem do Iluminismo é ter a coragem de nos servirmos do nosso próprio entendimento. “Ousa Saber”, *Sapere aude!*, porque normalmente o que falta não é a razão, mas a coragem de pensarmos por nós próprios, de nos servirmos do entendimento e sermos autónomos.

A noção de autonomia moral e racional é de extrema importância para Kant e a razão deveria servir de fiscalizadora nos mais diversos domínios, daí a metáfora “tribunal da razão”. Ou seja, a razão serviria de juiz para a veracidade e validade das informações que recebemos do mundo. Esta metáfora reflete também outra noção importantíssima na filosofia kantiana: a autonomia da razão. Tal como um tribunal, a razão deverá ser independente e tomar decisões sem se subjugar a uma autoridade externa, tendo naturalmente, responsabilidade sobre estas.

A primazia da razão, aspeto central deste movimento, foi defendida por Kant no seu ensaio “Resposta à pergunta: que é o iluminismo?” de 1784 que define o Iluminismo como a saída da menoridade. Por menoridade entende-se a incapacidade de usar o próprio entendimento sem a orientação dos outros. Kant vai ainda mais longe ao retratar esta menoridade como fruto da preguiça e da cobardia dos homens pensarem por si próprios.

A preguiça e a cobardia são as causas de os homens em tão grande parte, após a natureza os ter há muito libertado do controlo alheio, continuem, no entanto, de boa vontade menores durante toda a vida. E também por que a outros se torna tão fácil assumirem-se como seus tutores. É tão cómodo ser menor (Kant, 1989, p. 11).

De facto, ao não ousar saber, ou pensar, sem ter espírito crítico ou conhecimento, é muito fácil ser dominado. Dominado pelos outros, por preconceitos, por dogmas religiosos, por medos. A educação e o conhecimento são armas poderosas e só podem acontecer com a autonomia da razão e em liberdade. Mas também é necessário querer. E porque não querem? Ignorância? Comodismo? Já no séc. XIX, neste mesmo tratado, Kant dizia: “É, pois, difícil a cada homem desprender-se da menoridade que para ele se tomou quase uma natureza. Até lhe ganhou amor e é por agora realmente incapaz de se servir do seu próprio entendimento,

porque nunca se lhe permitiu fazer semelhante tentativa” (Kant, 1989, p. 12). O que é certo é que Kant poderá ter tocado com o dedo na ferida, mas em pleno séc. XXI, estamos longe de superar este problema.

Claro que neste capítulo, e para esta reflexão, o que nos importa essencialmente é esta noção de racionalidade e a sua importância na obra kantiana, mas não podemos deixar de lado a profunda relação entre a razão e a moralidade. De facto, já esta preocupação de viver uma vida virtuosa era encontrada em Sócrates e vemos aqui que só mediante a razão e a liberdade, mediante a vontade boa ou vontade santa, é que podemos escolher agir moralmente.

De facto, encontramos no pensamento kantiano um exemplo prático da atitude filosófica que ousa tentar conciliar os conceitos de liberdade e moralidade com a estrutura da razão e experiência humana, fazendo da liberdade um conceito central para a moralidade, e abrindo-nos a porta para acrescentarmos uma outra dimensão à definição de atitude filosófica.

Numa passagem de Allison na sua obra *Kant's Theory of Freedom* (Allison, 1990), vemos claramente esta noção de liberdade que se envolve com a capacidade de se distanciar das influências que forçam as nossas escolhas, refletindo sobre elas antes de aceitá-las. Esta capacidade de acordo ou aceitação é fundamental para uma razão autónoma e verdadeiramente livre, um ponto que aproxima Kant e Nagel (Nagel, 1986, p.119):

Essencial ao que (Thomas) Nagel denomina “autonomia” (que, como veremos no próximo capítulo, não é equivalente à autonomia Kantiana) é a capacidade de “submeter todos os meus motivos, princípios e hábitos a uma análise crítica, de modo que nada me mova à ação sem que eu concorde com isso.” Da mesma forma, ele sugere que, além da liberdade externa de fazer o que desejamos, os seres humanos reflexivos têm, ou pelo menos desejam ter, a capacidade de se “distanciar dos motivos, razões e valores que influenciam as suas escolhas, e se submeter a eles apenas se forem aceitáveis.” Essa noção de concordância ou aceitação expressa precisamente o ponto de Kant sobre a capacidade ou autonomia racional. Além disso,

Nagel também concorda com Kant ao insistir que a atribuição dessa mesma capacidade a outros é uma condição para a atribuição de responsabilidade (Allison, 1990, p.82)<sup>3</sup>.

Kant apresenta assim uma concepção dualista do homem, em que a razão autónoma, guiada pela razão se opõe a uma vontade heterónoma, dominada pelos apetites e impulsos do corpo, da sensibilidade, da emoção. Seguindo esta vontade, podemos escolher cumprir a lei moral: o dever pelo dever, sem qualquer interesse para além de agir corretamente. Kant é extremamente rigoroso na sua lei moral. Ações como mentir, enganar, roubar, são sempre erradas, sejam quais forem as circunstâncias ou conditionalismos. São ações contra o dever, rejeitadas de uma forma absoluta. Mesmo as ações aparentemente boas ou corretas, requerem alguma inteligibilidade para percebermos se são por dever ou conforme o dever. Só as primeiras são verdadeiramente morais uma vez que cumprem o dever pelo dever, como um fim em si mesmo. As outras, aparentemente corretas, podem ser interesseiras ou destinadas a outros fins, ao serviço, por exemplo, da sensibilidade, o que as faz perder esse carácter de moralidade.

Allison refere ao longo do segundo capítulo da obra acima citada que a visão de Kant sugere que os seres racionais podem determinar as suas ações com base em princípios que refletem uma ordem superior de raciocínio, ao invés de serem estritamente determinados por fatores empíricos. Ou seja, o filósofo acredita que agir com base num “dever” (seja moral ou prudencial) requer uma compreensão mais profunda da agência que vai além do mero carácter empírico. Isto leva-o a introduzir o conceito de um carácter inteligível, que ele acredita ser essencial para uma explicação abrangente da agência racional:

---

<sup>3</sup> Tradução livre do original: “Essential to what Nagel terms “autonomy” (which as we shall see in the next chapter is not equivalent to Kantian autonomy) is the capacity to “subject all my motives, principles, and habits to critical examination, so that nothing moves me to action without my agreeing to it”. Similarly, he suggests that in addition to the external freedom to do as we wish, reflective human beings have, or at least wish to have, a capacity “to stand back from the motives and reasons and values that influence their choices, and submit to them only if they are acceptable.

This notion of agreement or acceptance expresses precisely Kant’s point about rational agency. Moreover, Nagel is also in agreement with Kant in insisting that the attribution of this same capacity to others is a condition of the assignment of responsibility.”

Nesta leitura, torna-se significativo atribuir uma causalidade da razão ao caráter empírico da vontade de um agente racional. O ponto crucial aqui é que, assim concebido, o caráter empírico envolve não apenas uma disposição para se comportar ou responder de maneiras previsíveis em determinadas situações, mas uma disposição para agir com base em certas máximas, para perseguir certos fins e para selecionar certos meios para a realização desses fins (Allison, 1990, p. 33).<sup>4</sup>

Se o nosso intuito é agir moralmente bem, de acordo com a nossa racionalidade, devemos seguir os imperativos da moral kantiana que nos ajudam na nossa conduta. Esses imperativos são categóricos e absolutos, ou seja, são para ser cumpridos sempre e sem qualquer condicionalismo; são formais, porque apenas nos mostram a forma da ação e não o que fazer em cada caso concreto; e são *a priori*, estabelecendo diretrizes antes da ação propriamente dita. Assim, na sua primeira formulação, o que se pretende é que as nossas ações sejam universalizáveis: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (Kant, 1995, p. 59). Ou seja, se mentirmos ou roubarmos, temos de esperar que todos o façam. A segunda formulação, ou parafraseando Kant, o princípio prático supremo, articula-se com a primeira colocando ênfase no modo como tratamos o outro: “Age de tal maneira que uses a Humanidade, tanto na tua pessoa como na de qualquer outro, sempre e simultaneamente como um fim e nunca simplesmente como um meio” (Kant, 1995, p. 69). De facto, só tratando as pessoas como um fim, não as usando ou instrumentalizando, é que poderemos cumprir a lei moral e, ligando à primeira formulação, só assim podemos garantir que não nos tratam a nós do mesmo modo.

As fórmulas do imperativo categórico correspondem, portanto, às exigências que a razão nos dá sempre que queremos agir corretamente. Enquanto ser racional, cada indivíduo é, portanto, autor das regras morais que impõe a si mesmo. Desta forma, Kant afirma a

---

<sup>4</sup> Tradução livre do original: “Significantly, on this Reading, it becomes meaningful to attribute a causality of *reason* to the empirical character of the will of a rational agent. The crucial point here is that, so construed, the empirical character involves not simply a disposition to behave or to respond in certain predictable ways in given situations but a disposition to act on the basis of certain maxims, to pursue certain ends, and to select certain means for the realization of these ends.”

autonomia e a liberdade moral de cada um, não se submetendo necessariamente a nada exterior, como Deus ou a sociedade, mas sim, guiado pelo interior, pela sua vontade. O Homem é verdadeiramente livre quando a sua vontade se submete às leis da razão.

E quando se pergunta qual é a lei capaz de determinar uma vontade livre enquanto tal, devemos responder: a lei moral (como pura forma de uma legislação universal). A implicação recíproca é de tal ordem que razão prática e liberdade talvez se identifiquem. Todavia, a questão não é esta: do ponto de vista das nossas representações, é o conceito da razão prática que nos leva ao conceito da liberdade como a algo que está necessariamente ligado àquele primeiro conceito, que lhe pertence e que, no entanto, não “reside” nele. Na verdade, o conceito de liberdade não reside na lei moral, visto ser ele mesmo uma ideia da razão especulativa. Mas esta ideia permaneceria puramente problemática, limitativa e indeterminada, se a lei moral nos não ensinasse que somos livres. É pela lei moral, unicamente, que nos sabemos livres, ou que o nosso conceito de liberdade adquire uma realidade objetiva, positiva e determinada. Achamos assim na autonomia da vontade uma síntese *a priori* que confere ao conceito de liberdade uma realidade objetiva determinada, ligando-o necessariamente ao da razão prática (Deleuze, 2000, p. 36).

Allison realça a natureza normativa da liberdade em Kant, apontando a filosofia como uma atividade crítica orientadora para a nossa auto compreensão e determinação racionais. Ou seja, somos livres quando as nossas ações são guiadas por normas que nós mesmos, enquanto seres racionais, nos impomos. A verdadeira liberdade não é apenas a ausência de restrições externas, mas sim a capacidade de agir de acordo com os princípios indicados pela nossa própria Razão. Esta capacidade de incorporar razões nas suas ações, é também uma expressão da sua espontaneidade. E é esta autonomia, espontaneidade e racionalidade o cerne da dignidade moral do ser humano (cf. Allison, 1990, p. 75).

Estabelecemos, assim, a importância fulcral da razão na determinação e aplicação da lei moral, guiando a vontade em direção ao dever e à ética.

Este caminho que nos leva constantemente à ligação entre a razão, a moral, a ética, às virtudes, parece ser, de facto, a pedra de toque no que toca a definir o que é esta atitude filosófica que é o cerne da nossa demanda. O mesmo se pode dizer do papel da autonomia, retratada em Kant como uma autonomia da vontade, uma relação profunda entre a razão e a liberdade.

Como ser racional e, portanto, pertencente ao mundo inteligível, o homem não pode pensar nunca a causalidade da sua própria vontade senão sob a ideia de liberdade, pois que a independência das causas determinantes do mundo sensível (independência que a razão tem sempre de atribuir-se) é liberdade. Ora à ideia de liberdade está inseparavelmente ligado o conceito de *autonomia*, e a este o princípio universal da moralidade, o qual na ideia (idealmente) está na base de todas as acções de seres *racionais* como a lei natural está na base de todos os fenómenos (Kant, 1995, p. 102).

Vemos, portanto, que a atitude filosófica kantiana é crítica, racional e moral, colocando a liberdade, não no domínio da experiência sensível, mas na estrutura da razão prática, e associando-a de forma estreita ao valor da autonomia.

Nesta breve exposição da filosofia kantiana quanto ao papel da razão na construção do conhecimento e na moralidade, estabelecemos que o autor supera o racionalismo cartesiano ao defender que o conhecimento não surge apenas da racionalidade, mas a experiência desempenha aqui um papel fundamental. De facto, não nos podemos esquecer da influência que Hume teve sobre Kant, o que leva a uma tentativa de este superar os desafios cétricos de Hume e que marca uma viragem na filosofia moderna pelo papel ativo da razão na estruturação do conhecimento. Kant chega mesmo a referir-se a Hume na introdução a *Prolegómenos* como o filósofo que o acordou de seu sono dogmático, ou seja, de uma confiança cega nos poderes da razão humana.

Kant procura assim reconciliar racionalismo e empirismo, mostrando que ambos desempenham um papel fulcral conferindo à razão não um papel passivo, mas ativo na interpretação da experiência.

De facto, esta noção da razão com um papel ativo para perceber a experiência e guiar a própria moralidade vai, agora numa nota mais pessoal, encontrar eco nas perspectivas pedagógicas contemporâneas, em que a razão e experiência surgem de mãos dadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, com Dewey e Lipman e cada vez mais perto deste modo de vida filosófico que procuramos.

Também a liberdade tem aqui um papel fundamental. Acreditamos que esta atitude filosófica só o pode ser em plenitude acrescentando o papel preponderante da liberdade, quer de pensamento, quer de postura de vida. Para seguir a verdadeira lei moral de forma autónoma, temos de perseguir uma atividade crítica e reflexiva. É fundamental que os indivíduos se possam compreender a si mesmos como seres racionais e autónomos, capazes de autodeterminação moral, capazes de uma atitude filosófica.

Claro que, de um ponto de vista cronológico, as nossas referências a Hume deveriam ser anteriores a Kant, mas uma vez que exploramos o caminho da racionalidade de Descartes para percebermos a autonomia da razão em Kant, aliada ao papel atribuído à experiência, importa aqui, ainda que brevemente, espreitar o ceticismo de Hume para percebermos a ligação entre os três autores e a sua relevância para a atitude filosófica.

## **Hume e o ceticismo**

Tendo já ficado claro que a razão e a reflexividade são fundamentais para a atitude filosófica, Hume vai apontar os limites da razão humana, trazendo para o seio da discussão o papel preponderante da experiência. Esta passagem parece-nos muito importante, porque, como vamos ver posteriormente, não acreditamos que a racionalidade por si só possa conduzir ao desenvolvimento das nossas potencialidades filosóficas, mas que esta se deve também, em grande parte, às nossas experiências, contexto, e ao modo como as interpretamos. Deste modo, Hume assume-se como uma figura que merece ser destacada nesta dissertação pelo seu ceticismo moderado, uma vez que o ceticismo, enquanto virtude

intelectual, a desconfiança construtiva perante o que é dito, será parte fulcral do que consideramos a atitude filosófica.

David Hume, filósofo escocês do século XVIII, é conhecido essencialmente pelos seus contributos à filosofia empirista. Dedicado ao problema do conhecimento e empenhado na defesa radical do empirismo, apresenta como obras principais o *Tratado da Natureza Humana* (1739) e a *Investigação sobre o Entendimento Humano* (1748), onde se afasta claramente do racionalismo e de Descartes ao desvalorizar o papel cognitivo de uma razão separada da experiência. De facto, o autor, inspirado pelo Iluminismo, vai colocar em causa o racionalismo e o dogmatismo cartesiano por este desvalorizar a experiência enquanto fonte de conhecimento. Para Hume, todas as nossas ideias resultam de percepções da realidade, envolvendo, inevitavelmente um pensar, mas também um sentir e, como tal, para conhecer é necessária a experiência.

Hume assume-se como um cético moderado, ou seja, reconhece a capacidade limitada da racionalidade humana e, portanto, a falibilidade do conhecimento humano, mas não nega a possibilidade de conhecimento confiável. Defende sim, que devemos ser cautelosos nas conclusões que tiramos sobre o mundo ao assumi-las como absolutamente verdadeiras, e realça a importância da experiência e do hábito nos nossos raciocínios.

Se me perguntassem se concordo sinceramente com esse argumento, que pareço esforçar-me tanto para estabelecer, e se sou realmente um desses céticos que sustentam que tudo é incerto e que nosso juízo não possui nenhuma medida da verdade ou falsidade de nada, responderia que essa questão é inteiramente supérflua, e nem eu nem qualquer outra pessoa jamais esposou sincera e constantemente tal opinião. A natureza, por uma necessidade absoluta e incontrolável, determinou-nos a julgar, assim como a respirar e a sentir (Hume, 2000, p. 216).

É importante também percebermos que, ao desafiar o papel preponderante da razão como a capacidade de justificar todas as crenças, Hume destaca não só a importância da experiência sensorial como também a utilidade prática na formação das nossas ideias. Ou

seja, o filósofo acredita que muitas das nossas crenças, ideias e princípios, são adotados pelo seu caráter utilitário e não por justificação racional. Mais uma vez encontramos, arriscamos a dizer, a construção das aprendizagens, interpretadas e analisadas de um modo racional, mas adaptadas, contextualizadas, fruto da necessidade do contexto, das experiências.

Não nos esqueçamos que Hume é um cético moderado, ou seja, embora com desconfiança, acredita que os seres humanos têm alguns conhecimentos: conhecimentos acerca das relações de ideias (ainda que não substanciais) e alguns conhecimentos sobre o mundo (questões de facto), mas, uma vez que não conseguimos estabelecer, como conhecimento seguro, a relação de causa efeito apoiada numa conexão necessária, ou seja, que não podemos projetar conhecimentos seguros no futuro, que ainda não aconteceram, a experiência imediata marca o limite do conhecimento humano.

Esta crença [acreditar, por exemplo, que o fogo provoca calor e a neve frio] é o resultado de se colocar a mente em tais circunstâncias. Trata-se de uma operação da alma que, quando estamos nessa situação, é tão inevitável quanto sentir a paixão do amor ao recebermos benefícios, ou a do ódio, quando deparamos com injúrias. Todas essas operações são uma espécie de instintos naturais que nenhum raciocínio ou processo do pensamento ou entendimento é capaz de produzir ou de evitar (Hume, 2003, p.79).

Tendo percebido, portanto, a importância da experiência para a própria atitude filosófica, começamos já a vislumbrar que esta não está desligada da emoção, da virtuosidade, da ética, da preocupação pelos outros, daí poder ser encarada como uma forma de estar, um modo de vida, que nos remete a Sócrates e à sua preocupação de viver bem, de conduzir uma vida virtuosa. Importa, portanto, ainda sobre Hume, debruçarmo-nos sobre a sua perspectiva moral, uma vez que o autor argumenta que são as paixões, e não a razão, o fundamento da moral.

A filosofia moral de Hume é apresentada a partir de um ponto de vista empirista, defendendo que também as nossas crenças e sentimentos morais se originam na experiência

humana. De facto, a ideia de que os deveres morais possam derivar de uma razão pura, (o que é defendido por Kant), é aqui rejeitada, acreditando que as nossas noções morais têm uma fonte empírica, ou seja, que a moral é o resultado das interações humanas, de sentimentos de aprovação ou rejeição, que vão estabelecendo a nossa conduta normativa. De facto, nós não contemplamos passivamente o mundo. Nós agimos, participamos, comprometemo-nos, valoramos, de acordo com as nossas preferências, desejando e repudiando, em função de valores que, de uma forma geral, são sentidos como algo de bom ou mau. As experiências, os acontecimentos, passam a ser apreciados à escala humana como se deixassem de ser o que são para passarem a ser o que valem para o ser humano. E esta experiência, este vivenciar, parece ser a pedra de toque na perspetiva de Hume, para nos dar diretrizes normativas de moralidade.

Deste modo, parece óbvio que rejeitaria a noção de deveres morais absolutos tal como defendidos por Kant, pois as nossas normas morais parecem ser profundamente determinadas pelas minhas circunstâncias, não resultando de contratos racionais ou acordos, mas sim de relações humanas. A emoção é, assim, fundamental para a formação dos nossos princípios éticos.

De facto, na visão kantiana, a razão exerce todo o seu poder na definição da moralidade, do que está certo ou errado. A moralidade é um assunto racional, sendo que os sentimentos ou “inclinações”, para usar a expressão do autor, as convenções sociais, a religião e qualquer outro fator exterior à razão, não têm nenhum papel a desempenhar na moralidade. Segundo Kant, a razão tem a função de conhecer o mundo – teórica - e uma função prática de mostrar o que está certo e errado e assim determinar a nossa vontade, levando-nos a agir bem: “(...) se, no entanto, a razão foi-nos dada como faculdade prática, isto é, como faculdade que deve exercer influência sobre a *vontade*, então o seu verdadeiro destino deverá ser produzir uma *vontade*, não só *boa* quiçá como *meio* para outra intenção, mas uma *vontade boa em si mesma*” (Kant, 1995, p. 25).

Ora, Hume tem uma visão completamente oposta. Para o filósofo as regras morais não são fixas ou universais, não podem seguir regras formais e absolutas como imperativos categóricos, sendo antes voláteis, quase orgânicas, evoluindo e transformando-se em resposta às necessidades e circunstâncias das sociedades humanas. A moral está assim ligada às emoções, aos sentimentos, à empatia, a conseguirmo-nos por no lugar do outro, o que só

conseguimos alcançar nas interações humanas, na experiência, e não em qualquer “manual Kantiano” com regras estabelecidas *a priori*.

Hume sugere igualmente um caráter altamente prático e utilitário na formação das regras morais. O autor defende que o estabelecimento e manutenção de muitas normas morais são determinadas pela utilidade que proporcionam à sociedade, ou seja, condutas que sejam vantajosas para a sociedade como um todo, promovendo a ordem e a estabilidade.

Unindo estas duas vertentes: utilidade e emoção no que toca à moralidade, chegamos ao cerne da teoria Humeana quanto à moral: reconhecer a utilidade de determinado ato tem de ser uma tarefa da razão, mas esta é considerada uma serva da emoção. “Um dos aspetos fundamentais da moral é que ela exerce influência sobre as paixões e ações dos homens que frequentemente agem impulsionados pelos seus deveres ou abstêm-se de certas ações por as considerarem injustas” (Balieiro, 2005, p.53). Ora, tal influência parece derivar, claramente, de um sentimento e não (pelo menos apenas) da razão.

A esta emoção, ou sentimento, que nos parece orientar na relação com os outros, Hume usa o conceito de *sympathy*.<sup>5</sup> Os nossos juízos morais são influenciados pela empatia que sentimos uns pelos outros, que leva à formação de convenções sociais. Convenções que são estabelecidas naturalmente pelos laços que as pessoas estabelecem entre si e que norteiam a vida social e que, claro, como já vimos são de grande utilidade.

Vemos, então, que embora a razão desempenhe um papel na formação da moral, é a *sympathy* que orienta os nossos julgamentos e a nossa conduta moral.

A razão, ao descobrir o que seria útil à humanidade, colabora para indicar aos homens as ações ou caracteres que são dignos de aprovação ou censura. Mas isso não pode acontecer se forem totalmente indiferentes a essa utilidade. Torna-se necessário, com isso, que Hume aponte o mecanismo responsável por esse interesse que todos os homens parecem ter pelo bem-estar de toda a espécie, mecanismo que termina por constituir, para ele, o verdadeiro fundamento da moral, já que é responsável, em última instância, por garantir que as conclusões a que a razão nos levar a respeito das

---

<sup>5</sup> Termo poderá ser traduzido por empatia.

mais diversas condutas possa nos levar a um sentimento moral. Essa é uma das principais funções do que o filósofo escocês denomina simpatia (Balieiro, 2005, p. 59).

Ou seja, nesta busca pelo nosso papel na sociedade, na educação, e até, como vamos ver, na democracia - ou não tivéssemos já mostrado a ligação da filosofia com a política – razão, experiência e emoção desempenham papéis fundamentais e que não podem ser destrinchados enquanto características fundacionais da atitude filosófica e vão ser encontrados nos estudos do século XX sobre o pensamento crítico e no seio das Comunidades de Investigação Filosófica.

A dúvida cartesiana com o seu caráter crítico e cético, a confiança na razão em Descartes e Kant, o cerne na autonomia intelectual Kantiana e a atitude cética que suspende e rejeita crenças irrefletidas, dão-nos o pano de fundo para transportarmos a atitude filosófica até à contemporaneidade e às salas de aula. Não nos esqueçamos que também o ceticismo, nomeadamente o moderado, como apresentado por Hume é fundamental para a atitude filosófica, para o espírito crítico, para nos incentivar à reflexividade:

Como a dúvida cética nasce naturalmente de uma reflexão profunda e intensa sobre esses assuntos, ela cresce quanto mais longe levamos nossas reflexões, sejam estas conformes ou opostas a elas. Apenas o descuido e a desatenção podem nos trazer algum remédio (Hume, 2000, p. 251).

Munidos destas considerações vamos, então, dar um salto de gigante até à contemporaneidade no próximo capítulo.

## 4– A atitude filosófica na génese do pensamento crítico

**Pensamento:** s. masc. 1. Faculdade de pensar; atividade do espírito. 2. Espírito: *Afastar uma ideia do pensamento.* 3. Modo como a atividade do espírito se exprime: *Ter um pensamento claro, ordenado.* 4. Ato particular do espírito relativamente a um objeto: *um pensamento engenhoso.* 5. Modo de pensar; opinião, ponto de vista: *Falar sem esconder o pensamento.* 6. Conjunto de ideias, de doutrinas de um indivíduo ou de um grupo: *O pensamento de um filósofo.* <sup>6</sup>

De tudo o que já ficou estabelecido nos capítulos anteriores, um aspeto podemos já determinar como sendo evidente: a atitude filosófica, seja a definição qual for, parece pressupor um certo ceticismo em relação a teorias, dogmas, posicionamentos, etc... Ou seja, este questionamento não implica necessariamente uma oposição, mas um não aceitar passivamente, acriticamente, o que nos é dito ou aparece como estabelecido. Os que apresentam na sua vida um traço filosófico pautam-se por perseguirem alguma reflexão e esclarecimento, adotando sempre uma abordagem analítica e questionadora.

A autocorreção, a capacidade de reajustar as próprias crenças à luz de novas informações e novos argumentos, a procura de bases sólidas, e uma certa dose de criatividade para a resolução dos problemas, parecem também fazer parte desta pauta pela qual os filósofos parecem tocar.

O pensamento crítico parece ser, então, um conceito indissociável desta atitude filosófica que procuramos desvendar. Se é o pensamento crítico que leva à atitude filosófica, ou se é esta a potenciar e estimular um pensamento crítico, parece-nos a história do ovo e da galinha aplicada a conceitos. Claro que o pensamento crítico, o questionamento, parece ser a manifestação prática da atitude filosófica, a parte visível, já que esta não se descortina por si só... mas, ao mesmo tempo, de onde vem este impulso, esta ânsia? De um espírito crítico que já possuímos e vamos moldando e talhando para o caminho da filosofia? Sabemos que o pensamento crítico, enquanto área de estudos, teve como primeiro paradigma a ideia de que

---

<sup>6</sup> In *Enciclopédia Larousse*, (2007), direção Leonel de Oliveira, col. Temas e Debates, p. 5423

ele se decompõe em duas dimensões: disposições como a abertura de espírito, a humildade intelectual, a curiosidade; e competências. A atitude filosófica parece enraizar-se na dimensão disposicional do pensamento crítico. De facto, talvez possamos olhar para a atitude filosófica como a dimensão disposicional do pensamento crítico tornada carácter intelectual.

Em todo o caso, parece-nos por demais evidente que ambos são essenciais e perfeitamente entrelaçados para uma abordagem reflexiva que é o que, de resto, se espera de uma postura filosófica. Vamos, então, debruçarmo-nos um pouco mais sobre estes conceitos.

Cupani (1982) põe o “dedo na ferida” sobre a conceção de filosofia e a tentativa, cada vez mais usual, de a identificar com o espírito crítico. De facto, de uma forma habitual, a filosofia é vista como sinónimo de espírito crítico; ou como condição para a aquisição do espírito crítico. Perante isto, Cupani propõem-se a dois objetivos: mostrar a necessidade da separação dos problemas, ou conceitos, de filosofia e espírito crítico; e indicar possíveis rumos no tratamento destes problemas.

No que concerne à tentativa de definição de espírito crítico, o autor parece ter mais certezas quanto ao seu contrário: não é, certamente, uma atitude passiva quanto à admissão de ideias e interpretação de factos. É, sim, uma capacidade, um hábito de questionar. Esta não passividade ou insatisfação é o que parece levar, ou espelhar, o carácter autónomo do indivíduo e o impulsionar de invenções e descobertas, que não se parece coadunar com o conformismo das massas.

Esse “espírito crítico” é geralmente reivindicado por dois motivos. De uma parte, o “espírito crítico” serviria como defesa da autonomia do indivíduo (autonomia associada sempre, de algum modo, a seu carácter de pessoa) face a uma sociedade que controla cada vez mais completamente seu comportamento, seus sentimentos, seu pensamento. De outra parte, sustenta-se que o “espírito crítico” é necessário para as descobertas e invenções, para o progresso contínuo da humanidade, para que a mente não se limite aos caminhos rotineiros (Cupani, 1982, p. 108).

Quando saltamos do espírito crítico para a definição de filosofia, deparamo-nos com velhos fantasmas, com o autor a ter dificuldades em defini-la de uma forma assertiva, optando por dividi-la em dois grupos. De um lado, a atividade intelectual de um grupo de pessoas que compartilham uma visão, uma teoria ou método e que, portanto, se unem em torno de um movimento ou escola; do outro, uma atividade intelectual que não tem, necessariamente, a ver com um filosofar sistemático, como a busca de enquadramento numa determinada doutrina, mas antes que se identifica com um filosofar espontâneo, como uma atitude filosófica perante a vida que é, de resto, o que procuramos definir.

Enquanto os filósofos da primeira concepção parecem precisar da filosofia enquanto ciência como condição – talvez aqui entendida como capacidades, competências – para adquirir o espírito crítico; os filósofos pertencentes ao segundo grupo identificam a filosofia como espírito crítico, como se fossem um só, como condição necessária para a atitude filosófica.

Ora, o que nos é apresentando neste artigo é a discordância de Cupani perante ambas as posições. Mais, o autor defende mesmo que este pensar sistemático da filosofia - doutrinal se quisermos - é mesmo contra o espírito crítico e propõe usarmos a razão inversa: o espírito crítico é que deveria ser condição para se fazer filosofia, sob pena de cairmos nos antípodas da filosofia, no dogmatismo. O mesmo acontece com a segunda concepção de identificação pura da filosofia com o espírito crítico, porque, na verdade, a filosofia clássica conseguiu destacar-se como um saber consistente e, perante a sociedade, como uma atividade proveitosa e, para tal, claro que é necessário espírito crítico, tal como o é em qualquer atividade que queira evitar a rigidez e o dogmatismo, mas a filosofia não se pode reduzir a este.

Por isso, creio que, para evitar tais consequências, o “espírito crítico” deveria ser caracterizado, não in abstracto, senão relativamente ao pensamento que eu chamaria de “canônico”<sup>7</sup> para uma dada época, situação ou disciplina (isto é, o pensamento que se haja comprovado como frutífero para elas até ao momento). O “espírito crítico”

---

<sup>7</sup> Nota do autor: sentido etimológico da palavra “canôn” (regra, padrão, medida).

seria um “plus” a respeito do pensamento canônico, o que implicaria em que somente quem estivesse suficientemente familiarizado com o pensamento canônico poderia detectar as suas eventuais falhas e limitações, assim como propor modos de pensamento alternativos (Cupani, 1982, p. 111).

Prosseguindo numa tentativa de definição do pensamento crítico, Siegel (1989) apresenta -o como uma habilidade a ser cultivada, mas contribui com um novo ângulo (ainda que levemente afluído por Cupani) que nos convém explorar: devemos não apenas desenvolver a habilidade de pensar criticamente, mas cultivar hábitos e normas de pensamento crítico. Devemos estar dispostos a demonstrar um compromisso com a verdade e a racionalidade, regulando e superando emoções que podem toldar os nossos julgamentos. Ou seja, os pensadores críticos, no caso deste artigo, dirigido aos estudantes de ciências, devem ter uma atitude apropriada, incluindo disposições, hábitos mentais e traços de caráter que juntos formam o que Siegel chama de “atitude crítica” ou “espírito crítico”. As emoções assumem aqui, então, também um papel pois não se trata apenas de desenvolver habilidades cognitivas, mas também uma postura emocional empenhada na busca pela verdade, a imparcialidade e a honestidade na consideração de evidências e argumentos.

O pensador crítico possui uma combinação de disposições, hábitos mentais, valores, traços de caráter e emoções, que são constitutivos da atitude crítica (Siegel, 1989, p. 26).<sup>8</sup>

Deve-se importar o suficiente com a verdade, por exemplo, para que a preocupação com esta supere e anule qualquer sentimento (por exemplo de inveja ou ódio) que

---

<sup>8</sup> Tradução do original: “The critical thinker has a rich make-up of dispositions, habits of mind, values, character traits, and emotions constitutive of the critical attitude.”

possa distorcer o julgamento em relação à verdade/ falsidade de alguma afirmação (Siegel, 1989, p. 37).<sup>9</sup>

Tal como Cupani e Siegel, são vários os autores que se dedicam a estudar o pensamento crítico, como Richard Paul, Linda Elder, Robert Ennis ou Paulo Freire, que exploraram o pensamento crítico nos contextos educacionais, e seriam, certamente, de grande riqueza, mas que não conseguimos estudar todos aqui.

Debruçamo-nos, assim, sobre dois autores que nos parecem de grande relevância para o objetivo do nosso trabalho: John Dewey, conhecido pela sua teoria educacional progressiva e por destacar a importância do pensamento crítico na aprendizagem; e Matthew Lipman que se interessa pela Filosofia para Crianças exatamente pelo desenvolvimento do pensamento crítico e que nos fará toda a ligação entre os conceitos explorados e a sua aplicação na Filosofia para Crianças.

## **Dewey e o pensamento reflexivo**

É por todos reconhecido, em palavras ao menos, que a capacidade de pensar tem suma importância. É esse poder que distingue o homem dos animais inferiores. São vagas, todavia, as noções comuns acerca de como e por que pensar é importante; e, por isso, vale a pena apresentar explicitamente os valores de que é dotado o pensamento reflexivo (Dewey, 1979a, p. 26).

John Dewey (1859-1952) foi um filósofo e pedagogo norte-americano, sobejamente conhecido pelas suas teorias educacionais progressivas, sendo uma referência no campo da educação. Profundamente influenciado por Platão e Rousseau, Dewey interessa-se também pela educação democrática, analisando os papéis do indivíduo e da sociedade. Foi

---

<sup>9</sup> Tradução do original: "One must care enough about truth, for example, to have one's concern for truth outweigh and nullify any feeling (e.g., of envy or hatred) which might tend to distort one's judgment concerning the truth/falsity of some claim."

fundamental para o desenvolvimento da filosofia pragmatista, fundando a conhecida “Escola de Chicago”.

A grande pedra de toque do pensamento de Dewey é uma visão holística sobre a educação da criança. Ou seja, esta não deveria ser vista como uma folha de papel em branco, pronta para receber conhecimentos, como um ser passivo que simplesmente assimila e reproduz informação. Pelo contrário, acredita num ensino centrado na criança, numa simbiose entre a teoria e a prática.

A obra de Dewey, “Experiência e Educação” (Dewey, 1979b), é, como refere a nota introdutória, uma lúcida análise tanto da educação tradicional, mais focada no currículo, como da progressiva, que exalta o impulso e os interesses práticos e pessoais dos alunos. Comedido na sua análise, Dewey defende que temos de encontrar um caminho entre estas duas linhas de pensamento: nem ignorar as capacidades e interesses próprios da juventude; nem, por outro lado, cair nas imprecisões de currículo ou liberdade excessiva.

Essas duas diferentes escolas de pensamento travaram um feroz combate na década de 1980. Os tradicionalistas defendiam os conhecimentos duramente adquiridos ao longo dos séculos de luta intelectual e consideravam que a educação centrada na criança era caótica, anárquica, uma rendição da autoridade dos adultos, enquanto os românticos celebravam a individualidade das crianças diante de uma pedagogia tediosa, rotineira e despótica (Westbrook, 2010, p. 16).

O filósofo dá grande ênfase à noção de experiência e pensamos que nos importa aqui perceber bem esta noção de aprendizagem construída, quase ao estilo do construtivismo de Piaget, para tentarmos a nossa definição de atitude filosófica, pois se alguma coisa estabelecemos já, por certo, é que não é um conteúdo de um qualquer currículo que possamos assimilar.

Pois bem, a caracterização que Dewey faz da educação tradicional é que, desde o currículo a ser ensinado, até ao comportamento que os alunos devem adotar, nada muda com o passar das gerações. Alunos bem-comportados, passivos, recetáculos e repetidores de

informação é o que se pretende, fazendo lembrar os sobejamente conhecidos “corpos dóceis” de Foucault (Foucault, 2020).

Centrando-nos na questão das experiências, isto não quer dizer que os alunos não tenham experiências neste modelo. Podemos é afirmar que podem não ser as mais desejáveis, pois experiência e educação não são termos equivalentes: algumas experiências são deseducativas. Nas palavras de Dewey:

É deseducativa toda a experiência que produza o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores. Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas (Dewey, 1979b, p. 14).

O mesmo acontece quando a experiência se baseia em atividades rotineiras, automáticas, que podem afetar a qualidade das experiências futuras. De facto, uma das questões que mais nos inquietam é se a atitude filosófica é algo que se pode perder. E a ser, pensamos que será neste ponto: no automatismo, na repetição, na memorização, que mata a curiosidade, na passividade imposta que retrai o pensamento crítico e que não nos leva a esperar mais, a exigir mais, mas a cair num conformismo que rejeita o questionamento.

Vemos, então, que para Dewey, a qualidade das experiências por que passamos vão fazer toda a diferença na nossa educação e, conseqüentemente, no nosso modo de pensar. Qualquer experiência englobará dois aspetos: o imediato, a consideração se é agradável ou desagradável, e o mediato, ou seja, a sua influência nas experiências posteriores. “O princípio de continuidade da experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subseqüentes” (Dewey, 1979b, p. 26).

Ou seja, não podemos esquecer que estas experiências não se dão no vazio, mas são contextualizadas, em interação, e interpretadas por alguém, também em constante evolução.

Dewey coloca ênfase num outro conceito que nos importa aqui focar: liberdade. Parece-nos claro que, tal como o autor defende, a verdadeira liberdade é a liberdade do

pensamento, da alma, a liberdade intelectual que é duradoura e fundamental também para as nossas decisões e condutas. O que Dewey defende é que a liberdade da ação é um meio para a liberdade de julgamento e, naturalmente, uma escola que pede, ou impõe, que as crianças permaneçam inertes e sossegadas, “dóceis”, não está a fomentar esta liberdade. Liberdade que passa pela própria criança ter, ou perceber, o seu propósito, de acordo com as suas motivações e individualidade. “(...) A formação de propósitos e a organização de meios para executá-los resumem o trabalho da inteligência” (Dewey, 1979b, p. 65). O papel do professor deverá ser sempre, despertar na criança uma busca ativa na informação, ideias e resolução de problemas.

As ideias de Dewey tiveram um impacto profundo na filosofia pragmática, ao acreditar que a verdade, o conhecimento, era algo que deveria ser testado e validado na experiência. Aprender habilidades sociais, éticas e políticas eram fundamentais, a par dos conteúdos académicos, para uma boa formação dos jovens. A educação deveria ser, assim, prática e ativa, centrada na experiência e capacitando os alunos para resolverem problemas do mundo real.

É esta combinação entre a teoria e a prática, a contemplação abstrata e a experiência, que servirá, segundo Dewey, de base para o pensamento reflexivo. Não propriamente a experiência em si, o que nos vai acontecendo, mas essencialmente o modo particular como as vivenciamos e refletimos a partir delas. A reflexão, defende o autor, não é algo que surge isolada, separada dos problemas do mundo real e dos desafios que nos vão surgindo. Pelo contrário, o pensamento reflexivo é um processo interativo e dinâmico cuja eficácia aumenta quando está empenhado em resolver problemas do mundo real, concretos. A reflexão não deve, portanto, estar separada da ação, até porque esta vai ser, no fundo, o grande guia para as decisões e comportamentos futuros, ou seja, o pensamento reflexivo transforma-se em ação prática. Até porque, ao considerarmos as ações humanas conscientes e voluntárias, envolvendo uma rede conceptual, ou uma gramática da ação, o agente, na sua tomada de decisão, efetua uma deliberação racional, onde avalia, conforme os motivos e a intenção, os prós, os contras, e as possíveis consequências da sua linha de ação. Esta ponderação da conduta, surge, efetivamente do pensamento reflexivo que se traduz numa ação que poderá afetar o próprio e os outros. E não nos esqueçamos da profunda preocupação do autor numa educação para a democracia, na consciência de que cada um só o é em sociedade e, portanto,

a reflexão terá, obrigatoriamente, por passar pela consciência de como as minhas ações afetarão todos os outros.

A formação do caráter da criança, ou programa moral e político da escola é, às vezes, qualificado como currículo oculto. Mas, no caso de Dewey, este aspeto da sua teoria e práticas pedagógicas não foi menos explícito, ainda que bastante menos radical que os demais objetivos estabelecidos no programa de estudos. Dewey não hesitava em afirmar que “a formação de certo caráter” constituía “a única base verdadeira de uma conduta moral”, nem em identificar a “conduto moral” com as práticas democráticas (Westbrook, 2010, p. 19).

A maioria das escolas empregava métodos muito “individualistas” que requeriam que todos os alunos da classe lessem os mesmos livros, simultaneamente, e recitassem as mesmas lições. Nessas condições, atrofiam-se os impulsos sociais da criança, e o educador não podia aproveitar o “desejo natural da criança de fazer, isto é, de servir.” (...) Dewey afirmava que, para a escola fomentar o espírito social das crianças e desenvolver seu espírito democrático, precisava organizar-se como comunidade cooperativa (Westbrook, 2010, p. 20).

Voltando-nos a centrar no pensamento reflexivo, notemos que Dewey não fala propriamente em pensamento crítico, focando-se em pensamento reflexivo. Importa aqui, portanto, fazer uma breve análise a cada um destes conceitos.

Já vimos que Dewey destaca a importância do pensamento reflexivo na sua filosofia educacional, como impulsionador do desenvolvimento intelectual e da compreensão aprofundada, bem como para a resolução de problemas e superação de dificuldades práticas. Essa reflexão deveria ser incorporada nas atividades diárias e não algo deixado

exclusivamente para o cumprimento de um horário escolar. Devia fazer parte do processo natural de aprendizagem, com um sujeito ativo em plena construção, e nas diferentes dimensões da sua vida. Assim, esta perspectiva sobre o pensamento reflexivo, esta educação prática se quisermos, é o que contribui para o desenvolvimento das habilidades críticas dos alunos. Pensamento reflexivo e crítico estão, assim, interligados, partilhando de muitos elementos, embora enfatizem aspetos diferentes do processo mental. Claro que ambos provocam de uma forma consciente e deliberada uma análise e avaliação mais aprofundada da informação, mas o pensamento crítico parece-nos mais avaliativo e individual.

Podemos, já agora, definir, com Dewey, educação como *o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso das nossas experiências futuras.*

Por essa definição, a educação é o fenómeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida. A contínua reorganização e construção da experiência pela reflexão constitui o carácterístico mais particular da vida humana, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental ou espiritual.

Essa contínua reconstrução – em que consiste a educação – tem por fim imediato melhorar pela inteligência a qualidade da experiência. Analisando-a mentalmente, percebendo as relações que ela nos desvenda, ganhamos os conhecimentos necessários para digerir, com mais segurança, nossas experiências futuras (Westbrook, 2010, p.38).

Outro aspeto fundamental a abordar é o papel das emoções no pensamento reflexivo. Dewey defende que a reflexão é uma atividade que não apenas envolve a análise lógica dos conceitos e situações, mas também leva em consideração as experiências emocionais dos indivíduos. Ou seja, é um processo global de aprendizagens contruídas na experiência,

analisadas e avaliadas pelo pensamento, por um ser contextualizado e pertencente a uma sociedade e que irá marcar ou pautar a sua ação futura.

Ao analisar profundamente o pensamento humano, Dewey, nomeadamente na sua obra *Como pensamos* de 1910 (Dewey, 1979a), tenta perceber como processamos as informações, resolvemos problemas e chegamos a conclusões. Acreditamos que a par de outras formas de praticar filosofia com os autores mais clássicos como Descartes ou Hume, a perspectiva de Dewey vai ser fundamental para conseguirmos perceber um pouco melhor de que significa realmente a atitude filosófica.

Já vimos, portanto, que o pensamento reflexivo é um processo ativo e dinâmico de interpretação e avaliação de experiências e, muito importante, de consideração de outros pontos de vista e avaliação crítica das informações.

Na sua obra de 1910, Dewey começa por explicar que pensar aplica-se a informações, dados, que não são diretamente captáveis pelos sentidos, ou seja o pensamento reflexivo tem sempre algum traço inventivo, um objetivo, pretende sempre chegar a alguma conclusão. Não nos esqueçamos da visão profundamente pragmática do autor, que acredita que o pensamento está sempre ligado à experiência, direcionado, sendo a solução de uma dúvida o fator básico e orientador de todo o mecanismo de reflexão.

De facto, o pensamento é sempre provocado, espoletado por algo: um estímulo, um enigma que nos conduz a um estado de perplexidade e a uma necessidade de resolução.

O pensar reflexivo, diferentemente das outras operações a que se dá o nome de pensamento abrange: 1. Um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e 2. Um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade (Dewey, 1979a, p. 22).

No entanto, é preciso notar que isto pode não ser suficiente para que o pensamento reflexivo ocorra, mesmo com a procura de experiências semelhantes que nos possam fazer vislumbrar a solução. Temos de ter igualmente – e aqui um ângulo fundamental para nós – uma capacidade crítica no nosso julgamento quanto às ideias que nos ocorrem. Podemos

precipitarmo-nos para uma conclusão, para pressuposições, sem investigarmos suficientemente os argumentos em que nos baseamos. Como refere Dewey, quer seja por preguiça, impaciência, ou até alguma falta de resiliência, podemos ser levados a adotar a primeira resposta, sem um exame e pesquisas minuciosas. E é aqui que se estabelece a verdadeira diferença entre o pensamento reflexivo e o pensamento mal orientado, pois “para pensarmos verdadeiramente bem, temos de estar dispostos a manter e prolongar esse estado de dúvida que é o estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que lhe tenha descoberto razões justificativas” (Dewey, 1979a, p. 25).

Vemos então aqui patente o papel da dúvida, do questionamento, da humildade intelectual, da perseverança, de perceber que não nos podemos precipitar nos julgamentos, da importância da investigação e da análise profunda. Tudo, no fundo, na senda do que temos vindo a abordar, desde Sócrates até Descartes e, como veremos adiante, o que almejamos numa Comunidade de Investigação Filosófica do Séc. XXI.

Mas se estabelecemos as boas práticas para pensarmos devidamente, o que nos move é algo que penso que será mais profundo, denso: a atitude, que é uma predisposição, algo não apenas racional. E Dewey aborda igualmente essa questão. Fazendo lembrar as disposições do pensamento (Paul,R., & Elder,L. 2006), o filósofo defende que, para pensar bem, não basta o conhecimento dos métodos. É necessário o desejo, a vontade de empregá-los. E esta é uma questão, uma disposição pessoal. O que podemos fazer é procurar “cultivar as atitudes favoráveis ao uso dos melhores métodos de investigação e verificação” (Dewey, 1979a, p. 38), como a abertura de espírito na nossa independência em relação a preconceitos e na aceitação de novas ideias.

A par desta vontade, é também fundamental o compromisso, a entrega com que nos dedicamos a essa tarefa – o maior inimigo do pensamento eficiente é o pensamento dividido, realça Dewey – e a responsabilidade. A responsabilidade é essencialmente reconhecida como um traço moral, mas é fundamental para absorver nova ideias, novos pontos de vista. “A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a consistência e a harmonia da crença” (Dewey, 1979a, p. 41). De facto, e reportando-nos ao modelo de ensino atual, quando memorizamos informação para repetirmos mais tarde, sem qualquer análise ou espírito crítico, estamos, no fundo, a ser intelectualmente irresponsáveis.

A vontade, o compromisso e a responsabilidade são, então, fundamentais para desenvolver o hábito de pensar bem, de maneira reflexiva e, até - sendo que não nos parece possível ensinar alguém a pensar, na verdadeira aceção da palavra, será algo inato - podemos estimulá-la a adquirir o hábito geral de refletir.

Antes de terminarmos esta incursão pelo pensamento de Dewey importa realçar aqui um outro aspeto que nos será útil e que demonstra bem esta ligação entre o pensamento e a perplexidade que o espoleta, com a experiência e a circunstância do indivíduo. Ninguém pensa no vazio, descontextualizado, como nos mostram, tão claramente, os diálogos socráticos. Assim, a curiosidade é um fator fundamental para o pensamento e, pensamos nós, para a atitude filosófica.

Nos primeiros anos da criança, defende Dewey, a curiosidade, a interação com o ambiente, está muito longe do ato de pensar: é a expressão da energia, vitalidade, no fundo uma inquietação prática que se baseia na manipulação de objetos. Mais tarde quando os estímulos sensoriais despertam uma espécie superior de curiosidade começa o questionamento. Sente-se que os factos que impressionam diretamente os sentidos não contam a história toda. O que está por detrás, aparentemente invisível, é que desencadeia a curiosidade intelectual.

A curiosidade eleva-se acima do plano orgânico e social e converte-se em intelectual, à proporção que se metamorfoseia em interesse de descobrir, por si mesma, as respostas às interrogações nascidas do contato com as pessoas e coisas (Dewey, 1979a, p. 46).

E, chegados a este ponto, uma questão fundamental que já afloramos anteriormente: esta curiosidade, e, por conseguinte, quiçá a atitude filosófica, pode-se perder? Dewey acredita que sim. A menos que se efetue a transição para um plano intelectual, a curiosidade degenera ou evapora-se.

O pensamento abstrato, esta dimensão que não se esgota numa atividade prática, parece-nos ser condição *sine qua non* para a atitude filosófica.

Ao estudar Dewey percebemos bem toda a sua análise da educação e da preocupação de pôr a criança no seu papel central. Mas não nos esqueçamos que o que nos move é a compreensão desta atitude no campo da filosofia e no pensamento crítico e abstrato.

Fazendo nossas as palavras de Dewey, a máxima predileta dos professores “partir do concreto para o abstrato”, acha-se mais difundida do que bem compreendida. É um facto que os professores de filosofia são, atualmente, muitas vezes incompreendidos nas suas pretensões de abstração e acusados de não buscar propriamente uma utilidade prática ou resultado. Mas esta é uma conceção negativa que importa tentar contrariar.

Quando o pensamento é empregue como meio para um fim, uma utilidade prática ou um valor independente dele próprio, é concreto; e quando é empregue apenas como meio para facilitar outros pensamentos ulteriores, é abstrato. Para o teórico uma ideia é adequada e completa em si mesma, quando estimula a pensar e satisfaz essa necessidade; (...) para os outros só quando favorece algum interesse na vida (Dewey, 1979a, p. 220).

Perdura, ainda hoje, a conceção que nos devemos dividir em pessoas mais práticas, mais ligadas à ação, e os teóricos, do outro lado da barricada, como se não tivessem objetivos, sendo que são vistos muitas vezes com desdém pelos que procuram dirigir bem os seus interesses. Mas, defende o filósofo, a ação vigorosa exige uma visão ampla. O interesse pelo saber, pelo pensar e as capacidades que a imaginação, a curiosidade e a crítica podem proporcionar, é o que é necessário para nos emanciparmos e tornar, também, a vida prática, próspera e frutífera.

Vemos aqui, tal como temos vindo a defender desde o primeiro capítulo, que tudo aponta para esta atitude filosófica que tem uma implicação no estilo de vida da pessoa e no seu próprio carácter, como de resto proclamava Sócrates que vivia a sua vida de um modo filosófico, não sendo esta atitude usada como um instrumento de qualquer ofício, teórico ou prático.

De facto, tudo o que foi defendido por Dewey sobre o ato de pensar realçou que a passividade é o oposto do pensamento. É um sinal de ausência do juízo e invalida a

curiosidade. A forma tradicional de educação nas escolas apresentada por Dewey não está, infelizmente, acrescentamos, completamente ultrapassada. Não sendo de fácil resolução e, claro, sendo importante a espaços, parece-nos que faz da aprendizagem uma tarefa, um sacrifício, e não uma experiência estimulante e prazerosa. Fazer dos alunos meros recetáculos de informação pode prepará-los para provas e até cumprir os objetivos, mas não os habituará, certamente, a pensar. É um facto que os alunos não são todos iguais e não vão encarar as experiências da mesma forma. Daí a nossa inquietação, o que é esta atitude, e porque uns têm e outros não, mas é exatamente por isto que acreditamos que qualquer Comunidade de Investigação Filosófica é um lugar privilegiado de reflexão, longe da rigidez de um currículo pré-definido com testagens classificativas, e por isso deve assumir o seu lugar, mas será tema para um próximo capítulo.

### **Lipman e o pensamento crítico e autocorretivo**

Num contexto educacional, podemos ver uma relação constante entre pensamento emocional e criativo. Um estudante que não liga muito à mudança das estações, vai pintar as folhas como se fossem apenas de uma cor. Outro estudante, mais sensível, e como tal, mais percetivo, vai vê-las como douradas, verdes, castanhas, vermelhas, etc<sup>10</sup> (Lipman, 2003, p. 254).

No seguimento de Dewey surge-nos um nome incontornável nesta visão progressiva da educação, que faz da criança o centro da prática pedagógica numa vertente pragmática e construtivista: Matthew Lipman.

Lipman (1923 – 2010), filósofo e educador americano, ficou sobejamente conhecido pelo desenvolvimento do seu programa de Filosofia para Crianças cujo conceito e modos de atuação abordaremos no próximo capítulo. Aqui importa-nos perceber o que o autor entende

---

<sup>10</sup> Tradução do original: “In an educational context, we can see a constant relationship between caring and creative thinking. One student who does not care much about the change of seasons will paint the leaves as if they were one dull color. Another student, more caring, and therefore more perceptive, will see leaves as gold, green, brown, red, and so on.”

por pensamento crítico, na linha do pensamento reflexivo de Dewey, e sobre outra noção fundamental: a autocorreção.

As semelhanças entre a filosofia educativa de Lipman e a de Dewey parecem, a priori, serem numerosas. De facto, não só são numerosas, como os parentescos das duas filosofias ligam-se essencialmente através de valores semelhantes, princípios e objetivos. Observa-se, tanto em Lipman como em Dewey, que o processo de pensamento representa um meio para atingir a compreensão da pessoa e para resolver os problemas fundamentais. A abordagem educativa, de Lipman como a de Dewey, é inteiramente alicerçada sobre as crianças; as experiências pessoais desses últimos assim como os seus próprios interesses são as bases das discussões filosóficas que têm lugar durante as aulas. Finalmente, à semelhança do pragmatismo de Dewey, o desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia individual são dois aspetos que constituem a abordagem ética de Lipman, com o objetivo de formar indivíduos completos e cidadãos ativos no seio de uma sociedade democrática (Dinis, C. 2011, p. 12).

Lipman dedica-se, então, ao estudo de métodos que permitam desenvolver o pensamento crítico e filosófico desde a infância até à idade adulta. Com uma profunda influência de Dewey, acredita no papel da experiência significativa para a criança. Esta, ao ser envolvida em reflexões e discussões filosóficas sobre questões significativas e que considera importantes, obtém uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor e desenvolve importantes habilidades cognitivas. O filósofo considera o diálogo e o questionamento ferramentas fundamentais para o desenvolvimento crítico, criativo e ético que, acredita, pode ser desenvolvido desde tenra idade. Será a filosofia, desenvolvida num ambiente propício e resgatando os princípios do questionamento socrático, a ferramenta por

excelência que proporcionará o desenvolvimento desta capacidade de análise e reflexão de ideias e, por conseguinte, do pensamento crítico.

Pensar criticamente, defende Lipman, vai levar a uma maior autonomia intelectual, com capacidade analítica, reconhecimento de preconceitos e escolhas informadas.

Assim, olhando em maior detalhe para o conceito de pensamento crítico que, como já abordamos levemente, estará incontornavelmente ligado à atitude filosófica, encontramos várias dimensões. O questionamento: fazer perguntas significativas e explorar diferentes perspetivas sobre o assunto; a análise e avaliação: avaliar argumentos de maneira crítica e imparcial; a reflexão e autocrítica: o pensamento crítico requer autoconsciência e autocrítica; e, muito importante, criatividade e inovação. Já em diversos momentos desta reflexão nos deparamos com a importância da criatividade no pensamento reflexivo ou crítico. Lipman ressalva, obviamente, o papel fundamental da análise racional, mas reconhece o papel da criatividade ao defender que os alunos devem ser incentivados a explorar soluções alternativas, a pensar de forma original e abordar os problemas de maneiras inovadoras.

Outro aspeto que não podemos descurar é o pensamento autocorretivo, essencial para o pensamento crítico. De facto, se temos um pensamento crítico e analítico desenvolvido, também teremos de ser capazes de refletir sobre os nossos próprios processos de pensamento, reconhecendo possíveis erros ou falhas no seu raciocínio e fazer ajustes conforme necessário. Ou seja, mais do que o pensamento crítico em si, é o EU, a pessoa como um todo, que está em causa. Esta autoanálise requer uma profunda consciência de todas as limitações de raciocínio que possam influenciar o seu pensamento, como preconceitos, inclinações, e ter a capacidade de reconhecer o erro, ou seja, estar aberto a outras perspetivas, críticas construtivas e reconsiderar as suas próprias convicções com base em novas informações.

Os quatro atributos definidores que atribuí ao pensamento crítico, entendo, agora, como pertencentes ao pensador crítico. É o pensador, e não necessariamente o

pensamento, que faz julgamentos, guiado por critérios e padrões, sensível ao contexto e auto-corretivo<sup>11</sup> (Lipman, 2003, p. 62).

Tudo isto só é possível, diríamos nós, com consciência de si próprio, com humildade intelectual e com um profundo desejo de evolução num desenvolvimento contínuo de aperfeiçoamento de pensamento e atitude.

Ao sermos capazes de ter consciência do erro, das nossas falhas e limitações, também estamos, no fundo, a admitir que somos conscientes nas nossas emoções e, muito importante, conscientes de que podemos moldar, educar, as nossas emoções, ou seja, abandonarmos a ideia de que não temos controle das nossas emoções, para admitirmos que sim, podemos regular que emoções nos permitimos ter e quais não. E, também aqui, na educação das emoções, Lipman considera que a filosofia tem um papel incontornável.

As crianças podem aprender a distinguir sentimentos apropriados de desapropriados, tanto quanto podem aprender a distinguir apropriados ou desapropriados modos de inferência. (...) Gradualmente, aprendem a cultivar hábitos autocorretivos e de autocontrole, nos quais não se permitem inferências inválidas ou emoções inapropriadas, mas sim o oposto (Lipman, 1995, p. 3).<sup>12</sup>

Olhando agora de uma forma mais detalhada para as ideias apresentadas, percebemos que tal como Dewey, Lipman aponta o dedo à escola tradicional que parece assumir como única missão a mera transmissão de conteúdos, deixando a formação do aluno enquanto pessoa, com capacidade de juízo<sup>13</sup> crítico, tomadas de decisão conscientes, espírito

---

<sup>11</sup> Tradução do original: "The four defining features I once attributed to critical thinking I now perceive as belonging to the critical thinker. It is the thinker, not the thinking necessarily, that is productive of judgments, guided by criteria and standards, sensitive to context, and self-corrective."

<sup>12</sup> Tradução do original: "Children can learn to distinguish reasonable from unreasonable modes of feeling, much as they can learn to distinguish reasonable from unreasonable modes of inference. (...) Gradually, they learn to cultivate habits of self-criticism and self-control, in which they do not permit themselves invalid inferences and inappropriate emotions, while allowing themselves the opposite."

<sup>13</sup> Lipman refere-se ao termo *judgment* que traduzimos por "juízo", mas tomado aqui como incorporando discernimento, ou seja, não sendo uma mera opinião, mas envolvendo capacidade de avaliação e tomada de decisão.

democrático e, conseqüentemente, com uma defesa contra as ideias preconcebidas ou dogmáticas, como uma tarefa para missão exclusiva dos pais. Argumentam, amiúde, que nunca lhes foi mostrado como fazer isso e, acrescentamos agora, numa nota pessoal, nunca foi mostrado como o quantificar – esse gigante monstro da educação - que conduz toda a formação para tabelas de excel e numera, em jeito de seriação, os alunos. Não podemos atribuir uma classificação quantitativa a bom senso, a moralidade, a capacidade de decisão; apenas a quão correta foi a reprodução do conteúdo transmitido. Não vamos, claro, ser ingratos com toda a evolução que estes filósofos e educadores conseguiram na chamada escola tradicional, e deixaremos as nossas considerações para o final, mas, temos de admitir, caminhamos – ainda - longe da atitude filosófica socrática.

Porque estamos a perder todo este tempo a falar de juízo (*judgment*)? Juízo não é, em nenhum modo, uma área reconhecida como da responsabilidade da educação. Nunca o foi. As crianças vêm até nós para aprender – para adquirir conhecimento. Quão bem ou mal eles aplicam esse conhecimento, é com eles<sup>14</sup> (Lipman, 2003, p. 273).

É, de facto, esta a missão a que se propõe Lipman. Se a escola tivesse a capacidade de capacitar os jovens para pensar melhor, de ter mais capacidade avaliativa e melhor discernimento, conseguiríamos criar, também, melhores cidadãos e não apenas melhores alunos.

Como já referimos, se pretendemos melhorar a forma de pensar nas escolas, temos de cultivar um pensamento multidimensional, defende Lipman: crítico, criativo e cuidadoso/emocional (*caring*).

Esta mudança é urgente e fundamental, já que, como diz Lipman, é profundo o abismo entre o pensamento para que a escola nos prepara, e as escolhas, a resolução de problemas, que temos de tomar no dia-a-dia. E não podemos esquecer-nos do perigo que corremos ao apresentarmos apenas um pensamento acrítico, inquestionável. Os alunos devem ser preparados para aplicar os seus pensamentos e discernimento no mundo que os rodeia.

---

<sup>14</sup> Tradução do original: “Why are we spending all this time talking about judgment? Judgment is in no way a recognized area of educational responsibility. It has never been, Children come to us to learn - to acquire knowledge. How well or badly they apply that knowledge is up to them.”

Lipman realça que a própria democracia nos mostra a importância de termos cidadãos que, embora possam pensar de maneira distinta, sendo esse o cerne da democracia, o façam de forma responsável. E isto é, de facto, outro fator importantíssimo do que nós queremos aqui dizer por discernimento: também uma certa responsabilidade intelectual. Esta responsabilidade estende-se também aos professores e educadores: se nos imiscuirmos da nossa missão de ensinar os alunos a pensar criticamente, estamos, no fundo, a ser coniventes com a possibilidade de estes serem facilmente expostos a todo o tipo de ideias e propaganda o que, em democracia, constitui um perigo real.

Assim, a propagação da democracia fez-nos perceber a importância de os cidadãos democráticos terem um pensamento flexível, mas democrático. Se não o fizerem, serão presas fáceis para propaganda autoritária e conformista. O pensamento crítico pode facultar um grau de protecção a formas menos subtis de manipulação (Lipman, 2003, p. 209).<sup>15</sup>

Percebendo a pertinência da questão, debruçemo-nos um pouco mais sobre estes pilares fundamentais.

O pensamento reflexivo/crítico é uma habilidade de desenvolvimento intelectual que nos leva a analisar, aprofundar e aperfeiçoar as nossas crenças, baseadas na racionalidade e informação disponível. Esta habilidade leva-nos à capacidade crítica de fazer julgamentos ou discernimentos adequados, chegando a conclusões fundamentadas. Isto é essencial para a autodescoberta, autoaperfeiçoamento e crescimento pessoal. Constitui também a base da autocorreção, a consciência dos nossos limites racionais e emocionais, como preconceitos e sentimentos fortes, que, de forma, consciente, tentamos ultrapassar.

---

<sup>15</sup> Tradução do original: "Thus, the spread of democracy has made us aware of how important it is that democratic citizens think flexibly but responsibly. If they do not, they are ready prey for authoritarian and conformitarian propaganda. Critical thinking can provide a degree of protection against the less subtle forms of brainwashing."

Para Lipman o pensamento crítico é sobretudo um pensamento aplicado, não se limita a ser um simples processo, ela procura criar um produto. Não se fixa só em atingir a compreensão, mas a produzir uma palavra, um acto, um facto. Ele implica a utilização do conhecimento para se poder proceder a uma mudança razoável (Dinis. C., 2011, p.41).

O pensamento crítico baseia-se também em critérios que nos permitem fazer julgamentos, ou o que antes traduzimos como um correto discernimento, e que lhes conferem uma estrutura bem fundada e segura. Nas palavras de Carlos Dinis: “Um critério é definido, de forma geral, como uma regra ou princípio que serve para julgar, isso leva-nos a concluir da ligação lógica entre pensamento crítico, critérios e julgamento” (Dinis. C., 2011, p. 42). Uma opinião bem estruturada deve ser assente em bases sólidas, ou seja, em argumentos, razões que as fortaleçam, e critérios que tornam estas razões confiáveis. “Para descrever ou avaliar (duas operações muito importantes), é preciso utilizar as razões o mais validamente possível, isto quer dizer precisamente critérios de classificação e avaliação” (Dinis. C., 2011, p. 42).

Outro aspeto que não podemos descurar, é que “o pensamento crítico é sensível às particularidade e singularidade”<sup>16</sup> (Lipman, 2003, p. 219) do contexto em que estamos inseridos, é uma forma de pensar situada que olha para as circunstâncias, limitações, ou seja, condições gerais em que esse pensamento ocorre e, como tal, se molda. É, portanto, fundamental, perceber as nuances de significados que resultam das diferenças culturais, como particularidades linguísticas, disciplinares e de estruturas de referência, perceber situações que possam parecer idênticas, mas com consequências diversas, reconhecer as nuances de significado devido a diferenças de perspetivas ou pontos de vista pessoais, etc (Dinis.C., 2011, p. 43).

O modelo, então, que Lipman oferece de pensamento crítico é “uma espécie de ponte entre quatro pilares fundamentais: autocorreção, sensibilidade ao contexto, critérios e

---

<sup>16</sup> Tradução do original: “Critical thinking is thinking that is sensitive to particularities and uniqueness.”

discernimento”<sup>17</sup> (Lipman, 2003, p. 223). São estas as competências que vão permitir usarmos verdadeiramente o nosso pensamento crítico.

Lipman reconhece igualmente a importância do pensamento criativo no desenvolvimento humano, ou seja, a capacidade de abordar os problemas de uma maneira original e inovadora, procurando novas soluções e, no fundo, tendo a capacidade de arriscar intelectualmente.

Carlos Dinis salienta que “o pensamento criativo utiliza como ferramenta o pensamento crítico. Não pode haver pensamento criativo sem um mínimo de pensamento crítico” (Dinis, C., 2011, p. 44) e prossegue, enumerando algumas características do pensamento criativo: original, um pensamento que não tem precedentes conhecidos; imaginativo, encarar outra forma de pensar, outro mundo possível; independente, como um espírito livre sem se deixar arrastar pela opinião da multidão; experimental, uma vez que o pensador criativo é guiado por hipóteses em vez de regras; holístico, pela sua visão do todo; maiêutico, por extrair o que há de melhor em cada um; produtivo, pois uma vez aplicado a situações problemáticas desemboca normalmente em resultados positivos e, por fim, em constante autossuperação, sendo que o pensamento criativo não conhece descanso e tende continuamente a ultrapassar-se.

Por fim, e como última dimensão, destacamos o envolvimento emocional, o pensamento cuidadoso ou emocional, *caring thinking*, que olha, não apenas para o próprio bem-estar, mas para o bem-estar do outro. A empatia, o colocarmo-nos no lugar do outro, considerar outras perspetivas, percebermos as suas preocupações, ter compaixão, são fundamentais para esta capacidade de discernimento já falada, e para uma responsabilidade social. Esta dimensão proposta por Lipman, não é apenas sobre fazer “o juízo emocional adequado, mas também o de nos importarmos afetivamente com as pessoas, as coisas e os assuntos de forma adequada” (Mendonça, 2022, p.21). De facto, Lipman argumenta que este aspeto do pensamento é fundamental para a construção de uma comunidade ética e empática.

---

<sup>17</sup> Tradução do original: “The definition I have offered is a kind of bridge over four supporting piers: self-correction, sensivity to context, criteria, and judgment.”

Tendemos a identificar pensamento crítico com racionalidade e argumentação, com métodos dedutivos e indutivos, com forma, estrutura e composição. Falhamos em ver quão profundamente as nossas emoções moldam e direcionam os nossos pensamentos, facultando-lhes contexto e perspetiva, ou melhor, diferentes perspetivas<sup>18</sup> (Lipman, 2003, p.262).

Na senda dos estudos de António Damásio que realça o papel da emoção para as tomadas de decisão, Lipman associa-se a este abandono da tradicional separação entre razão e emoção. Salienta Dina Mendonça:

Ao apresentar esta proposta Lipman coloca-se ao lado do trabalho inovador da investigação empírica sobre as emoções da década de '90 e, entre outras coisas, junta a sua voz à defesa do abandono da perspetiva tradicional que assumia que as emoções devem ser controladas racionalmente para diminuir a sua influência negativa nos processos cognitivos (Mendonça, 2022, p. 2).

Lipman acreditava, portanto, que estas dimensões do pensamento estão ligadas de um modo complementar e que uma educação completa deve almejar tudo isto, ou seja, a criação de competências ou habilidades, para que se tornem futuros cidadãos reflexivos, criativos e éticos.

Ou seja, embora se possa refletir e pensar sobre a natureza do *caring thinking* de forma isolada não é possível ter um entendimento sólido de uma das dimensões sem ter em conta como é simultaneamente iluminada e distinta das outras dimensões. Tal

---

<sup>18</sup> Tradução do original: “We tend to identify critical thinking with reasoning and argumentation, with deduction and induction, with form, structure, and composition. We fail to see how profoundly our emotions shape and direct our thoughts, provide them with a framework, with a sense of proportion, with a perspective, or better still, with a number of different perspectives.”

como se pode apenas considerar a natureza da profundidade espacial ainda que esta tenha uma relação epistémica com a largura e o comprimento e seja simultaneamente distinta dessas outras dimensões espaciais. Em suma, a dimensão afetiva e valorativa do pensamento constitui uma dimensão distinta e está intrinsecamente interligada à dimensão crítica e criativa (Mendonça, 2022, p. 5).

Sendo certo que esta procura pelo aperfeiçoamento do pensamento não é tarefa nova, como realça Lipman, sendo já uma preocupação das filosofias de Descartes, Espinosa ou Bacon, com muitas falhas apontadas aos métodos de ensino, o facto é que, para Lipman, não há nada na prática ou promoção do desenvolvimento do pensamento crítico que não exista, de alguma forma, na filosofia. Assim, defende, “na minha opinião, não há melhor maneira de envolver os alunos num curso independente de pensamento crítico, do que fazer deste um curso de filosofia”<sup>19</sup> (Lipman, 2003, p. 229). Não um curso de filosofia académico e tradicional, explica, mas uma comunidade filosófica que envolva diálogo, decisão, discernimento e empatia. E é exatamente isto que Lipman nos propõe na sua Filosofia para Crianças e Comunidade de investigação Filosófica, que iremos explorar no próximo capítulo.

Para concluir esta reflexão sobre a importância de mudar a escola tradicional e da promoção do pensamento crítico, propomos regressar, de um modo muito breve pois não é o cerne do nosso trabalho, à analogia que fizemos aquando do pensamento e crítica de Dewey à escola tradicional: a noção de “corpos dóceis” de Foucault. Pensamos que esta breve referência fará sentido para focarmos bem o que queremos perceber e a importância de cultivarmos esta atitude filosófica, que parece estar sempre em luta constante para se esgueirar pelo sistema educativo e ser vista como igual nas disciplinas cada vez com maior especialização.

A obra de Foucault *Vigiar e Punir - Nascimento da Prisão* (Foucault 2020) explora o contexto histórico francês do séc. XVII ao séc. XIX, focando-se na prática das instituições em

---

<sup>19</sup> Tradução do original: “My own opinion is that there is no better way of involving students in an independent course in critical thinking than by making it a course in philosophy.”

relação aos indivíduos, no controle social, abordando o que o autor considera a nova estratégia da vigilância constante e reguladora, e não apenas punitiva.

De facto, para Foucault o conceito chave é a disciplina, um elemento de poder, um instrumento de dominação, controle e sujeição do corpo, destinada a suprimir comportamentos desviantes e criar indivíduos dóceis e úteis. A sociedade não admite a preguiça, a negligência e, portanto, os crimes não seriam apenas cometidos contra o Estado, mas contra a própria sociedade. As suas instituições (da sociedade) não são apenas de assistência e proteção, mas igualmente de controle e punição, sendo que a prisão, o encarceramento, seria uma das, e a última medida de controle, à qual se recorre quando todas as outras falham. Pela disciplina, promovida pelas diversas instituições tornamos os indivíduos mais produtivos e eficientes: dóceis.

Segunda metade do século XVIII: o soldado tornou-se algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos; em resumo, foi “expulso o camponês” e lhe foi dada a “fisionomia de soldado” (Foucault, 2020, s/p.).

Também o espaço escolar constituiu, portanto, na visão de Foucault um importante instrumento da disciplina, constituindo uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.

Filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno

segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra (Foucault, 2020, s/p.).

Esta paz social conquistada no relato cru desta fabricação de corpos dóceis, de vigília, de táticas, de obediência, de seriação, parece-nos no séc. XXI algo que instintivamente devemos combater. Os educadores lutam todos os dias contra os mecanismos de opressão procurando novas formas de ver o mundo e promover a diferença. Mas, não é isto que se passa no nosso cotidiano? O que vemos nas escolas? Testar, classificar, vigiar, punir, estabelecer regras, criar um padrão, reunir os alunos de acordo com a sua série, o seu patamar. Se alguém fugir do padrão programado e pré-definido, se não atingiu o nível classificatório esperado, por exemplo, pois rotula-se o aluno e tratamos de o recuperar, sempre de acordo com o percurso pré-definido e igual para todos. O tempo? Cada vez mais contado. Cada minuto é precioso e não deve ser desperdiçado. O tempo de ser criança, o ócio, é cada vez menor e procura-se ocupar as crianças o tempo todo com atividades consideradas úteis. Crianças essas que têm regras, sinais, toques, que andam em fila e em silêncio. Que têm um espaço próprio.

Mas, então, porque gritamos a diferença deste estado de coisas narrado por Foucault? Como vamos deixar que a nossa escola, no fundo ela mesma dócil e sujeita à rigidez das regras e formatação, deixe de formar corpos dóceis, útil e obedientes?

Talvez Lipman tenha razão. Talvez seja a filosofia com o seu espírito reflexivo, crítico, inconformista que, treinando as crianças desde tenra idade, nos alicerces da educação, as torne menos maleáveis... menos dóceis.

Vamos, no próximo capítulo, explorar esta tentativa de levar as crianças a refletir num espaço próprio e aproximarmo-nos cada vez mais do nosso objetivo.

## 5 – Filosofia para crianças

Ao mesmo tempo, o currículo de Filosofia para Crianças, apesar de estar longe da perfeição e convidar a muitas mudanças, criou um marco para um ideal de currículo universal. Todos os programas diferentes, os que existem e os que se esperam no futuro, podem ser contemplados como convergentes para uma única e normativa exigência em que a Filosofia, de uma maneira ou outra, será a componente central<sup>20</sup> (Moriyón, 2011, p.200).

Temos vindo a demonstrar a importância de pensar bem, de ter uma atitude crítica e reflexiva sobre o mundo que nos rodeia. Com Dewey e Lipman aproximamos essa reflexão do panorama escolar, da necessidade de efetuar mudanças na forma quase unilateral e tradicional do ensino, transformando-o numa simbiose de transmissão de conhecimentos e conquistas ativas dos alunos.

Percebemos também, em maior detalhe, as diferentes dimensões do pensamento crítico e autocorretivo, que parece ultrapassar a tradicional dicotomia razão/emoção, para se estabelecer como uma articulação entre razão, emoção e criatividade.

Claro que os grandes nomes da história da filosofia se debruçaram sobre esta questão. Como não? Tal como um atleta quer perceber como dominar o seu corpo para a melhor performance possível, também o pensador quer maximizar o seu potencial reflexivo. Mas não foi por acaso que, depois de nos debruçarmos sobre os clássicos no capítulo anterior, escolhemos pensadores como John Dewey e Matthew Lipman: é que mais do que o pensamento em si, olhamos para o pensamento nas escolas, na forma como tem vindo a ser trabalhado, e o que podemos fazer para o potenciar nesse local de formação por excelência,

---

<sup>20</sup> Tradução do original: “Al mismo tiempo, el currículo de FpN, aunque está lejos de la perfección e invita a introducir muchos cambios, ha creado el marco para un ideal de currículo universal. Todos los programas diferentes, los que existen y los que esperan existir en el futuro, pueden ser contemplados como esfuerzos convergentes hacia una única y normativa exigencia en la que la filosofía, de una manera u otra, será el componente central.”

e obviamente, aproximarmo-nos do nosso objetivo, mais amplo, de percebermos a atitude filosófica e de a percebermos no contexto escolar que é o nosso modelo de atuação.

Nesta senda, percebemos também que Lipman dá grande destaque à Filosofia, considerando-a a grande base do ensino pelas competências que desenvolve para as outras disciplinas, e para estabelecer um certo modo de pensar, uma atitude, formar uma criança que se torna um adulto reflexivo, democrático e dialogante. Propõe, portanto, que a filosofia deva perder, definitivamente, o seu estatuto meramente teórico apenas compreendido por alunos no final da escolaridade – não descurando todo o cerne teórico da filosofia, mas não se esgotando neste – para o trazer para os alunos a iniciar o seu percurso, para o pré-escolar, para as brincadeiras e histórias próprias destas idades, para uma vertente prática, lúdica e dinâmica: a Filosofia para Crianças.

## **Origem e enquadramento**

Como já vimos, o conceito de Filosofia para Crianças, tal como o conhecemos atualmente, foi criado por Lipman na década de 1960.

Sendo um crítico da escola do seu tempo, como já mostramos anteriormente, Lipman preocupa-se com a falta de oportunidades que, aparentemente, as crianças têm no sistema de ensino vigente, para desenvolver habilidades de pensamento crítico, criativo e ético. Sendo professor de lógica na Universidade, fica surpreendido com algumas lacunas dos seus alunos em tão superior nível de ensino e acredita que as capacidades que a filosofia desenvolve devem ser trabalhadas desde tenra idade, aproveitando a capacidade natural da criança para o questionamento e curiosidade.

A prática central da Filosofia para Crianças seria, portanto, o diálogo filosófico onde os alunos discutem questões filosóficas por meio do questionamento e reflexão. Para facilitar o debate Lipman considerou serem necessários materiais específicos, indo mais além do que a literatura infantil tradicional, e criou uma série de novelas que apresentam personagens e situações que levantam questões filosóficas e éticas. Seriam estas o estímulo, o ponto de partida, para as discussões.

Nestas sessões de Filosofia para Crianças, impulsionados pelo estímulo das novelas, os alunos são convidados a formular perguntas, analisar argumentos, considerar diferentes

perspetivas e expressar as suas opiniões de uma forma informada e sustentada. Na senda do pragmatismo e da visão construtivista da aprendizagem, Lipman estava interessado em potenciar adultos democráticos e dialogantes.

Sendo esta a base do modelo de Filosofia para Crianças praticada atualmente, não nos podemos esquecer que estas novelas têm um contexto: crianças americanas na década de 70. Logo, naturalmente, este conceito foi evoluindo, moldando-se à cultura e época em que as crianças estão inseridas.

Algumas abordagens passam por abandonar as novelas de Lipman, aproximando-se da literatura infantil, outras dão maior ênfase ao modelo mediante o qual estas sessões são praticadas. De facto, encontramos em vários autores e contextos educacionais a aproximação ao que se denominou Filosofia com Crianças, ao invés da tradicional Filosofia para Crianças de Lipman. A diferença entre as duas abordagens reside essencialmente no papel do adulto, o professor ou facilitador.

Na visão de Lipman, o professor, treinado em Filosofia para Crianças, introduz questões, estímulos filosóficos significativos e guia as crianças numa discussão filosófica por meio da reflexão. Ou seja, os adultos têm o seu papel ativo no desenvolvimento filosófico das crianças. Na Filosofia com Crianças, tendo os mesmos objetivos, o adulto perde o seu lugar de destaque para se tornar um membro igualitário no processo filosófico. Aqui, o professor reconhece a capacidade filosófica das crianças e incentiva-as a participar ativamente, dando, simultaneamente, espaço e apoio. Crianças e adultos aprendem e evoluem em conjunto, ao explorar questões filosóficas num diálogo igualitário e respeitoso. Ou seja, estamos perante uma abordagem mais inclusiva e autónoma.

Voltando à abordagem de Lipman, este em entrevista a Félix García Moriyón (Moriyón, 2011), conta como se iniciou na escrita da primeira novela “Harry”, partindo da sua própria experiência como professor de lógica. Pouco depois, por volta de 1910, associa-se a Ann Sharp e foi o início de uma longa caminhada e desenvolvimento do programa de Filosofia para Crianças, elaborando um currículo com a criação de diversos materiais, como novelas, planos de aulas, manuais, formando professores, dando conferências, etc.

Diz Lipman na referida entrevista sobre Ann Sharp:

Sentou-se em frente a uma máquina de escrever e perguntou se podia ajudar. Foi muitíssimo proveitoso ter sempre alguém disposto a falar sobre educação e filosofia. Compartilhava dos mesmos pontos de vista sobre o que estava mal e o que havia a fazer<sup>21</sup> (Moriyón, 2011, p.189).

Lipman e Ann Sharp prosseguiram, então, a fazer um autêntico manual de material para Filosofia para Crianças. As novelas eram acompanhadas de um manual para o professor com as ideias a serem trabalhadas, planos de discussão e exercícios adequados. Estas novelas, já desde o primeiro capítulo do Harry, tentam incluir experiências, quer intelectuais, quer emocionais.

Lipman explica (Lipman, 1999) que estes materiais são fundamentais porque os professores precisam de modelos claros para fazer filosofia. Ou seja, precisam de saber distinguir conceitos que são essencialmente definíveis, daqueles que são questionáveis, de saber que questões são, ou não, filosóficas, no fundo, como estar certos de que estão a fazer uma prática filosófica. E sem algum tipo de currículo, essas possibilidades ficam muito reduzidas. Então, discussão, exercícios e planos, são parte fulcral dessa prática.

Embora similares em muitos aspetos, exercícios e planos de discussão enfatizam diferentes elementos. Os exercícios visam a apurar e fortalecer as habilidades cognitivas, bem como a promover a exatidão e a especificidade. Os planos de discussão visam a melhorar a formação de conceitos fornecendo aos alunos ferramentas tais como critérios, razões, argumentos e definições. Mas tanto os exercícios quanto os planos de discussão encarnam certos aspetos da praxe filosófica, focalizando os primeiros problemas e casos individuais enquanto os últimos lidam com conceitos gerais ou universais. Ambos são representativos da tradição filosófica,

---

<sup>21</sup> Tradução do original: “Se sentó delante de una máquina de escribir y me preguntó si podía ayudar. Fue enormemente provechoso tener siempre a alguien dispuesto a hablar sobre educación y filosofía. Compartía los mismos puntos de vista sobre lo que estaba mal y lo que había que hacer.

segundo se manifesta nas teorias da disciplina ou na sua prática. Ao mesmo tempo, ambos oferecem oportunidades para ir além dessa tradição, como os filósofos sempre têm conseguido fazer (Lipman, 1999, p. 114).

Um plano de discussão filosófico consiste num conjunto de perguntas em torno de um conceito, ligação ou problema. As perguntas podem formar uma série, mediante a qual a pergunta se estrutura sobre as precedentes, ou formar um círculo em torno do tema, de modo que cada pergunta focalize o mesmo a partir de um ângulo diferente. O plano pode também ser cumulativo, sendo que cada pergunta representa uma ligeira variação da anterior; ou não cumulativo, apresentando-se várias soluções para determinado problema. Os planos também se podem diferenciar segundo o grau de suporte didático que fornecem. Podem ser não didáticos, no sentido em que não encaminham os alunos para uma compreensão em particular; moderadamente didático, que visa sublinhar ou enfatizar diversas interpretações de um conceito; ou muito didático, quando focaliza só uma alternativa, ainda que reconheça que essa alternativa pode ser muito discutida. Claro que quanto mais didático, mais difícil e cuidadosa deve ser a sua utilização, para não se cair na tentação de condicionar demasiado e tornar a discussão coerciva ao invés de aberta. Aliás, e agora numa nota pessoal, esta parece ser a maior dificuldade ao pôr em prática estes planos: não cair no professor tradicional que gere a sessão com um objetivo claro, condicionando os alunos a chegar lá, mas deixá-la correr de uma forma mais livre.

É também certo, como salienta Lipman, que, embora a maior parte dos planos não forneça normas de como devem ser as discussões, sob pena de poderem restringir a espontaneidade, também é certo que em alguns casos é importante não deixar o diálogo correr tão livre e desinibido, apresentando, por isso, algumas indicações, por exemplo:

Plano de discussão: problemas de meios e fins

Tendo em conta as seguintes considerações:

- a) Distinguir, claramente, em cada caso, meios e fins.

- b) Distinguir, claramente, se possível, fins (no sentido de objetivos) de resultados e consequências.
- c) Perguntar-se em cada caso se o meio proposto tem efetivamente alguma probabilidade de produzir o fim buscado.
- d) Perguntar-se se os meios, caso postos em prática, produziram além do fim desejado outras consequências que seriam indesejáveis.
- e) Perguntar-se se outros meios poderiam produzir o mesmo fim com mais eficiência e menos efeitos secundários indesejáveis.
- f) Perguntar-se se o fim ou objetivo em si é desejável.

(...) (Lipman, 1999, pp. 127, 128)

Vemos, portanto, que os planos de discussão apresentados por Lipman são muito variáveis, criados para cada conceito ou problema. Para além destes planos de discussão filosófica, outra vasta panóplia de materiais que Lipman criou prende-se com exercícios filosóficos. “Apela-se para a prática filosófica sempre que alguma coisa é tida como certa e precisa de exame, e uma tal prática requer exercícios, da mesma forma que os atletas precisam efetuar exercícios como parte do seu preparo profissional” (Lipman, 1999, p. 129). Tal como um atleta em que a repetição dos exercícios faz com que este atinja a mais alta performance, também esta prática cria, pela habituação, disposições de pensamento crítico que têm, como já vimos, grande relevância para a atitude filosófica.

A tipologia dos exercícios é muito variada, cada um representando um aspeto, uma dimensão da filosofia ou pensamento crítico, que condensará o poder do todo em cada uma das suas partes. Um exemplo de exercício é usar opiniões, geralmente de alunos, e pedir a concordância ou discordância, bem como as razões para tal. Este é um exemplo ilustrativo de um exercício que dá ênfase à particularidade em vez da universalidade:

Exercício: Cópias e originais

Você concorda, ou não, com as seguintes afirmações? Em cada caso, dê a sua razão.

1. Felipe: “A bandeira que está no mastro na frente da escola é uma cópia da verdadeira bandeira, criada por D. Pedro I.”

(...) (Lipman, 1999, p. 130)

Ou seja, através da análise e reflexão, habituamo-nos a não aceitar passivamente os juízos, mas a dar e pedir razões válidas e coerentes para as afirmações. Podemos também, em outro tipo de exercício, avaliar o testemunho, ou a afirmação, para avaliar a sua veracidade, ou seja, até que ponto temos provas para justificar aquela afirmação como uma evidência:

Exercício: provas

Em cada um dos seguintes casos alguém faz uma afirmação e sustenta que o seu juízo baseia-se em provas.

- I. Diga se cada elemento de informação é realmente uma prova que sustenta o juízo.
- II. Diga se todos os elementos de informação juntos bastam para justificar essa afirmação.

1. “É claro que estão apaixonados. Você não percebeu que eles vão dançar juntos, não sentam juntos nas aulas e não se falam em público?”

(...) (Lipman, 1999, p. 131)

Os exercícios de comparação também são muitos úteis para percebermos se determinada coisa ou relação é diferente, similar ou idêntica, estimulando, assim, o juízo crítico ou promovendo uma habilidade como, por exemplo, nos exercícios que visam achar incongruências: “1. André: “Na verdade, eu nunca pego nada emprestado de ninguém, porque se alguém me empresta dinheiro eu devolvo”” (Lipman, 1999, p. 132).

Outra habilidade fundamental a desenvolver é o juízo avaliador. Ou seja, é preciso ter análise crítica, refletir, dar justificação, analisar as provas ou evidências, mas também avaliar:

Exercício: quando uma razão é boa?

Nas seguintes observações, você acha que o que se diz representa uma boa razão, uma razão (embora não necessariamente boa), ou algo que não é uma razão de maneira nenhuma?

1. Gabi: “A razão pela qual eu suspeito que esse homem, Guimas, é o assassino, é que o assassino usava sapatos e Guimas usa sapatos.”

(Lipman, 1999, p. 134)

Estes são apenas alguns dos variadíssimos exercícios considerados por Lipman e Ann Sharp, como os que contribuem para a compreensão de um conceito ou os que representam práticas sociais, estimulando o pensamento do aluno acerca do seu dia-a-dia e aproximando as práticas filosóficas às suas experiências pessoais. Não se esgotam nestes, mas pensamos que é suficiente para compreendermos não só como na prática funcionaria o programa de Lipman, como o realmente vasto repositório de materiais que o currículo proposto integra. “Se a novela filosófica representa uma dramatização do currículo, os planos de discussão e os exercícios filosóficos representam a dramatização do aluno” (Lipman, 1999, p. 140).

O que se pretende, dentro do espírito do questionamento e da investigação, é que estes exercícios e planos se centrem no desempenho do aluno, ou seja, que estimulem a que o aluno pense de forma autónoma e seja criativo, embora inserido numa comunidade filosófica, impulsionando tanto o diálogo como a interpretação individual.

Corremos, no entanto, um risco. Quem tem uma luzes de filosofia percebe claramente como aqui, de uma forma lúdica, chegamos a teorias centrais da filosofia ensinadas aos alunos mais velhos, mas sem o devido enquadramento teórico, tal como é lecionado aos alunos de filosofia. Ou seja, as crianças chegam a definições e conceitos filosóficos sem se aperceberem, pela simples análise das suas vivências. Numa nota pessoal, diríamos que esta abordagem, e estes recursos, são extremamente úteis para treinar competências de argumentação, de análise, de reflexividade, componentes da atitude filosófica, sem dúvida, mas que correm o risco de limitar a criatividade e originalidade da criança a um ponto que caímos quase numa leção de conteúdos, moldados e

previamente pensados ao modo do ensino secundário, e de não estarmos verdadeiramente a potenciar a atitude filosófica.

Em todo o caso, é inegável o impacto que este trabalho causou no mundo académico, na própria Filosofia, e no modo de encarar toda a relação pedagógica ensino – aprendizagem. A Filosofia para Crianças, conta Lipman (Moriyón, 2011), começou a ter algum reconhecimento nacional em 1976, quando começaram a organizar palestras para os professores, tendo chegado o reconhecimento internacional em 1980 e, a partir daí atravessando vários países dentro e fora dos Estados Unidos, quer a dar conferências, quer a estabelecer centros de apoio para a continuação e propagação do trabalho. Mas, não se pense que foi (ou é) tarefa fácil e unanimemente bem recebida. Descreve Lipman:

“isto não significa que o que estava a fazer contava com a aprovação de toda a gente. Os psicólogos estavam, provavelmente, algo aborrecidos porque alguém, alheio à disciplina, parecia querer meter-se no seu campo, e o mesmo se pode dizer dos educadores. Por outro lado, os filósofos tendiam a pensar que este caminho da filosofia em direção aos mais pequenos implicava, necessariamente, uma perda de prestígio”<sup>22</sup> (Moriyón, 2011, p. 195).

Lipman termina esta entrevista (Moriyón, 2011) orgulhoso das conquistas da Filosofia para Crianças, acreditando que, ainda que de uma forma subtil, produziu mudanças nos objetivos da educação e que a Filosofia, cada vez mais, ocupará um lugar central nos currículos educacionais.

É inegável a contribuição de Lipman, falecido em 2010, para o desenvolvimento e evolução do Programa de Filosofia para Crianças, com as suas obras a ocuparem ainda um lugar central no estudo da disciplina. Ao longo dos anos esta prática expandiu-se pelos vários

---

<sup>22</sup> Tradução do original: “Eso no significa que lo que estaba haciendo contara con la aprobación de todo el mundo. Los psicólogos estaban probablemente algo molestos porque alguien ajeno a la disciplina pareciera querer meterse en su campo, y lo mismo se puede decir de la gente de la educación. Por otro lado, los filósofos tendían a pensar que todo paso desde la filosofía en dirección a la educación implicaba necesariamente una pérdida de prestigio.”

cantos do mundo com novas perspectivas, abordagens e recursos, estando frequentemente ligada ao currículo escolar como disciplina ou atividade extracurricular.

As novelas de Lipman foram sendo substituídas por recursos mais atualizados como textos literários mais atuais, imagens, vídeos, jogos e atividades criativas, sempre, e - esta questão é de extrema importância - adaptados ao contexto em que os jovens praticantes estão inseridos, aproximando-os das próprias experiências.

São, atualmente, muitos os educadores, pesquisadores e praticantes que contribuem para o avanço e disseminação da abordagem da Filosofia para Crianças em todo o mundo, como Ann Sharp, coautora de várias obras de Lipman, Walter Kohan, Maughn Gregory, Joanna Haynes, bem como todos aqueles que de alguma forma consideram fundamental a promoção do espírito crítico e ético das novas gerações para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos.

## **Comunidade de Investigação Filosófica**

Vamo-nos comprometer?

Provavelmente seria assim que qualquer professor, ou facilitador, idealizado por Sharp, iniciaria as suas sessões. E que bom seria. Vamo-nos comprometer com uma maneira de ser e estar? Com o pensamento crítico? Com a reflexão? Com a argumentação? Mas também com a empatia, com o reconhecimento, a interajuda, o tempo de ouvir?

No artigo *Pedagogical Practice and Philosophy: the case of Ethical Inquiry* (Sharp, 1986), Sharp convida-nos a entrar numa comunidade de investigação filosófica, mais propriamente numa comunidade de investigação *ética*. Esta é-nos apresentada quase como um organismo vivo, dinâmico que se constrói e reconstrói na sua própria atividade, feita por indivíduos diferentes, que a levam em diferentes direções. O compromisso, a dedicação e a correção são pontos fulcrais desta comunidade, que coloca cada indivíduo/ aluno no seu âmbito fulcral e o leva não à competição, mas à cooperação.

Nesta publicação, Sharp debruça-se essencialmente sobre a comunidade de investigação que debate temáticas morais e éticas. Ser uma pessoa moral, ter empatia, agir corretamente, são questões que têm de ser discutidas e analisadas enquanto dilemas com que nos deparamos na nossa vida prática e quotidiana. O diálogo deve ser aberto, respeitador

e base de toda uma comunidade que se deve preocupar com o outro, em ouvir o outro, entender as suas necessidades, o seu ponto de vista. Isto pode parecer fácil, mas para verdadeiramente ouvir, temos de exercer o nosso autocontrole não querendo forçar o outro às nossas ideias e argumentos. Pensar bem, ter um diálogo racional e disciplinado - no qual expomos as nossas ideias e nos dispomos a ouvir as dos demais - e, mais importante, perceber a importância das questões éticas e morais para a nossa vida, são os objetivos desta comunidade proposta por Sharp.

Mas a grande questão colocada pela autora logo no início do artigo é a mais fundamental e premente: estão os professores e, por conseguinte, os estudantes, preparados para pensar em comunidade? O que fazer com décadas e décadas de um ensino ministerial em que o professor “comanda” um grupo de alunos indiferenciado, dizendo-lhes o que pensar, a reproduzirem informação sem questionar e não fugir da norma estabelecida?

O que Sharp propõe é uma “reconstrução” do modelo de ensino para os próprios professores. Através da Filosofia para Crianças, professores e crianças desenvolvem competências lógicas, de análise conceptual, argumentativas e, muito importante, sociais e éticas. Desenvolvendo nos professores estas competências, este vão, naturalmente, incentivar a sua comunidade de investigação a fazer o mesmo, esperando dos outros a mesma consciência, as mesmas competências e a mesma conduta moral. À medida que se vai conseguindo construir estas competências, cada aluno se aproximará cada vez mais do objetivismo ao invés do relativismo e autonomia em vez de autoritarismo (Sharp, 1986).

De facto, aqui o conceito de autonomia é central, tal como o é na atitude filosófica. Como Sharp realça, o enfoque nesta comunidade não leva a que o estudante – e por estudante entendemos quem participa nesta comunidade de investigação, podendo-nos referir ao professor – perca a sua autonomia e individualidade para se diluir numa massa coletiva da comunidade, em que todos pensam os assuntos morais da mesma forma. Muito pelo contrário, esta comunidade a quem pertencem indivíduos tão distintos pode atuar como um todo, não como uma mistura de indivíduos, fundindo-os, mas como uma partilha de pessoas autónomas, que pensam por si mesmas, mas que conseguem, através de um diálogo racional, ético e concertado, atuar em conjunto.

No seu estudo, Sharp usa como referências Royce e Dewey (Sharp, 1986) que defendem a ideia de que é essencial para a “boa educação” esta sensação de pertença a um grupo, uma comunidade, sentindo os sucessos e os insucessos do todo, como as suas próprias

vitórias ou derrotas. Esta atitude, descrita como “a atitude emocional do grupo” vai permitir aos seus participantes perceberem os seus objetivos e os meios para os conquistar. Sem perderem a sua identidade, vão estar muito mais preparados para o escrutínio público pois a sua argumentação, o seu pensamento crítico e autónomo será, certamente, mais bem sustentado: “As suas crenças e ideias permanecem suas, mas estarão muito mais preparados para procurar razões para essas ideias e submetê-las para investigação da comunidade”<sup>23</sup> (Sharp, 1986, p. 4).

É fácil reconhecer quando existe uma verdadeira comunidade, mas não é fácil descrever exatamente como esta funciona, ou melhor, qual a estratégia para esta funcionar. Sharp menciona, no entanto, alguns pressupostos que indicam que a criança está a experienciar o que é participar numa comunidade de investigação filosófica:

Aceita de boa vontade correções pelos seus pares

É capaz de ouvir atentamente os outros

É capaz de rever os seus pontos de vista, considerando as opiniões dos outros

É capaz de considerar seriamente as ideias dos outros

É capaz de aprofundar as ideias dos outros

É capaz de desenvolver as suas próprias ideias sem ter medo da rejeição ou humilhação dos seus pares

Está aberta a novas ideias

Mostra preocupação pelos direitos dos outros de expressar os seus pontos de vista

Capaz de perceber suposições subjacentes

Mostra preocupação pela consistência ao argumentar o seu ponto de vista

Faz perguntas relevantes

Verbaliza relações entre fins e meios

---

<sup>23</sup> Tradução do original: “Their beliefs and ideas will remain their own, but they will be much more ready to seek for reasons for their ideas and to submit these ideas to public inquirir.”

Mostra respeito pelas pessoas na comunidade

Mostra sensibilidade pelo contexto ao discutir condutas morais

Pede razões aos seus pares

Discute assuntos de forma imparcial

Pede por critérios<sup>24</sup> (Sharp, 1987, pp. 38,39)

Estes procedimentos são os expectáveis para que exista uma verdadeira comunidade de investigação filosófica e não meramente um grupo de pessoas a debater temas. É preciso criar condições para que as crianças desenvolvam hábitos de pensar de uma forma crítica, racional e imaginativa e estejam abertas a novas experiências, de modo a que desenvolvam modos de pensar e agir equilibrados, moral e intelectualmente. Este ambiente de confiança, abertura e tolerância vai moldar também a sua perspetiva de como “viver bem”, essa procura de estilo de vida que nos soa a Sócrates.

Esta visão de Sharp sobre a Comunidade de Investigação Filosófica é, de facto, muito interessante, mas esta não se esgota nestas considerações. É aqui, nesta comunidade de partilha, de diálogo, de reflexão, de inquietude, que vemos a filosofia e o modo de vida de Sócrates e o que nos motiva como fio condutor e núcleo central desta reflexão: a atitude filosófica. De facto, vemos muito da maiêutica socrática numa Comunidade de Investigação filosófica: desconstruir o próprio pensamento, perceber incoerências, contradições, falsos

---

<sup>24</sup> Tradução do original: “accepts corrections by peers willingly  
able to listen to others attentively  
able to revise one's views in light of reason from others  
able to take one another's ideas seriously  
able to build upon one another's ideas  
able to develop their own ideas without fear of rebuff or humiliation from peers  
open to new ideas  
shows concern for the rights of others to express their views  
capable of detecting underlying assumptions  
shows concern for consistency when arguing a point of view  
asks relevant questions  
verbalizes relationships between ends and means  
shows respect for persons in the community  
shows sensitivity to context when discussing moral conduct  
asks for reasons from one's peers  
discusses issues with impartiality  
asks for criteria”

conceitos, com a preocupação de chegar sempre mais perto da verdade. Os próprios pressupostos citados anteriormente por Sharp, retratam características da atitude filosófica.

As Virtudes Intelectuais, estreitamente ligadas à atitude filosófica, como mostramos logo no início da nossa reflexão, são também trazidas para o seio da Comunidade de Investigação Filosófica como pedras basilares deste modo de pensar e agir.

As características do que tentamos definir como atitude filosófica, a reflexividade, a humildade intelectual, a autonomia, mas também o encantamento, a abertura ao mundo, aos outros e a nós próprios, parecem, de facto, encontrar o seu lugar na Comunidade de Investigação Filosófica. E não apenas como um local de aprendizagem ou de desenvolvimento de competências, mas estas comunidades têm algo de emotivo, quase orgânico, que merece ser exaltado e reconhecido. A noção de partilha faz com que haja um crescimento conjunto que, pensamos, vai ao cerne do que retratamos como atitude filosófica. David Kennedy no seu artigo “The five Communities” (Kennedy, 1994), apresenta-nos a Comunidade de Investigação Filosófica como a comunidade dos gestos, da linguagem, da mente, do amor e do interesse. A linguagem que é o veículo do nosso pensamento. Mas uma linguagem polida, moldada, aplicada ao local, ao momento, às pessoas que temos à frente. Os gestos que nos denunciam, mas tentamos esconder. As nossas personalidades que vão sobressaindo de dia para dia e se moldando aos outros; e a generosidade, a partilha, a paciência que é a comunidade do amor que se molda e cresce. Estas comunidades que se fundam em uma, são, no fundo, a expressão de um processo comunicativo e interpretativo que não se esgota na palavra.

Mesmo antes de ser uma comunidade de sinais naturais e intencionais, a comunidade de investigação filosófica é um contexto comunicativo, um campo de intersubjetividade dinâmica que está em permanente crescimento, mudança e transformação. A sua investigação não é apenas cognitiva, mas também linguística, pessoal, social, emocional, política, erótica e caridosa<sup>25</sup> (Kennedy, 1994, pp. 14, 15).

---

<sup>25</sup> Tradução do original: “Even before it is a community of natural and intentional signs, the COI (community of inquiry) is a communicative context, a field of dynamic intersubjectivity, which is always growing, changing, busy being born or busy dying. Its inquiry is not just cognitive, but linguistic, personal, social, emotional, political, erotic, agapic.”

No fundo, como nos diz Lipman, fazer parte de uma comunidade de investigação filosófica é uma tentativa de apaziguar as nossas dúvidas, sendo que é a dúvida o princípio de tudo. Quem está absolutamente certo de tudo não terá lugar numa comunidade de pensamento e reflexão, mas também, certamente, não pensará corretamente, partindo do pressuposto que sábios não existem. É o abalo das nossas convicções que nos leva a procurar auxílio. Como diz Lipman, “é a dúvida que nos sinaliza que estamos numa situação problemática, e é na comunidade de investigação que procuramos alguma orientação dentro da escuridão. Assim é, em qualquer caso, com o pensador crítico” (Lipman, 2003, p. 254).

Podemos então perceber pelo que foi dito, que a comunidade de investigação filosófica foi idealizada tendo por base estas conceções pragmatistas e construtivistas de Dewey e Lipman, constituídas por um grupo de pessoas que se predispõem a, de forma similar, procurar os mesmos objetivos, ou a comprometerem-se, como iniciamos o texto. Não de uma forma estática, mas quase orgânica, cada comunidade evolui em si mesmo, pela relação entre os membros, e cada indivíduo na sua consciência de reflexão e autocorreção, tornando cada comunidade única.

Serão estes, jovens participantes destas comunidades de investigação, pensadores autónomos e conscientes, habituados a questionar, a pôr em causa, a apresentar razões válidas para as suas opiniões, os futuros cidadãos e construtores da democracia. Urge dar-lhes estas ferramentas para que conceitos como justiça, liberdade, moral, ética, estejam no cerne dos debates e da conduta.

De facto, e agora numa nota mais pessoal, esta capacidade de ouvir o Outro, de sentir empatia, de ser correto, ético, generoso, racional, autónomo, tem de ser trazida para o seio da nossa educação. A formação das nossas crianças enquanto Pessoas, tem de assumir a importância que está a ser ocupada pela Matemática ou Ciências. A escola não se pode perpetuar neste sistema rígido e inflexível de criar reprodutores de conhecimento, especializados numa área, mas sem capacidades de comunicação ou interpessoais.

Mas, como Sharp também aponta (Sharp, 1986), este caminho não se faz por um ofício escolar ou um programa formal. Será necessário mudar a mentalidade, começando pelos professores. De facto, se é do método de ensino tradicional que procuramos fugir, do professor que sabe todas as respostas e debita conteúdos perante alunos passivos, qual será

agora o papel desta figura que tem como tarefa orientar uma Comunidade de Investigação Filosófica?

## **O papel do facilitador como inspirador da atitude filosófica**

O papel do facilitador e a pertença à comunidade de investigação, foi algo que nos inquietou desde o início destes estudos. Como despir o papel do professor que procura uma resposta certa? Até que ponto o devemos despir? Quando é que os alunos estão a dar as respostas que acham que queremos ouvir, e quando é que estão, verdadeiramente, a fazer parte de uma comunidade de investigação filosófica? E saberemos nós distinguir claramente esse momento?

O texto de Karin Murriss, *The Role of the Facilitator in Philosophical Inquiry* (Murriss, 2000), serviu também de impulsionador para esta encruzilhada: o que significa realmente seguirmos a comunidade filosófica para onde ela nos levar?<sup>26</sup> (Murriss, 2000, p.40)

Ou seja, qual o equilíbrio entre o facilitador - membro participante da comunidade filosófica, que interroga, mas se interroga, que dá tempo ao silêncio permitindo aos outros pensar, mas precisando desse tempo, ele próprio, para pensar - e o orientador, que molda, que baliza, que norteia uma discussão.

Numa tentativa de definição do que é um facilitador – e note-se que não usamos o tradicional nome de professor, mas sim este nome criado por Lipman para desempenhar as funções de dinamização e mediação da comunidade de investigação filosófica – diríamos que é, antes de mais, um educador, geralmente com treino específico, que guia as discussões da comunidade de uma forma sensível e não diretiva. Num ambiente de aprendizagem conjunta e construtiva, o facilitador não impõe as suas opiniões ou o resultado, mas ajuda ao diálogo e reflexão. Este desempenha, portanto, um papel crucial proporcionando um ambiente seguro no qual os participantes se sintam confortáveis a partilhar as suas ideias e opiniões sem recear críticas ou julgamentos e promovendo o diálogo aberto e colaborativo.

---

<sup>26</sup> Do original: "Follow the inquiry where it may lead"

O facilitador também se revela fundamental para ajudar a definir temas e questões a serem explorados, formulando perguntas estimulantes, ajudando a resolver conflitos e a manter o foco da discussão. Estes devem ser adaptados aos participantes, à sua idade, interesses e experiências, para que a partilha seja efetivamente relevante, envolvente e acessível a todos. Ao promover a reflexão, o facilitador leva o participante a refletir sobre os seus próprios processos de aprendizagem e pensamento, ajudando-os a identificar *insights* pessoais e a relacionar as suas experiências com conceitos filosóficos mais amplos.

No fundo, e para que se crie um ambiente propício ao crescimento intelectual, emocional e social dos membros da comunidade, o facilitador desempenha um papel fundamental na promoção do trabalho em equipa e estimulação do pensamento crítico para a construção coletiva do conhecimento.

Ora, perante um papel de tal modo agregador e impulsionador desta figura que, qual timoneiro, tem a capacidade de moldar uma comunidade de investigação, arriscaria mesmo a dizer, torná-la filosófica ou não, há uma pergunta fundamental: que tipo de formação é precisa, como unir a especificidade das crianças (partindo do pressuposto que se trata de uma comunidade de investigação filosófica no âmbito da filosofia para crianças) com a formação filosófica, tradicionalmente ligada a um público de jovens.

Karren Murrís debruça-se exatamente sobre esta questão (Murrís, 2000), argumentando que a dimensão filosófica de uma comunidade depende, em muito, das habilidades e atitude do facilitador. Se quem vai desempenhar este papel de facilitador tem de ter formação filosófica é um aspeto muito debatido. Primeiro, temos de perceber quão envolvido o facilitador deve estar. Já vimos, quando explicamos as diferentes abordagens da Filosofia para Crianças, que o facilitador pode estar envolvido na argumentação, orientando, fazendo perguntas, moldando a discussão, ou, então, ser apenas mais um participante quase como um árbitro, nas palavras de Murrís, (Murrís, 2000) que assiste à discussão entre as crianças. Esta é, de facto, a grande questão e pensamos que ditará o que é, e como evolui, cada comunidade. De qualquer forma, mais ou menos interventivo, tem o papel fundamental de não deixar a conversa ou discussão à deriva, mas de orientá-la num fio condutor de investigação.

Para que o “barco” – para usar a metáfora de Lipman – tenha algum tipo de rumo ao invés de andar à deriva, é muitas vezes essencial que o facilitador foque as crianças num assunto, problema ou questão particular; e isto é necessário mesmo no caso de terem sido eles próprios a levantar a questão <sup>27</sup>(Murriss, 2000, p. 40).

O que temos de perceber aqui é se estamos a falar de uma comunidade de investigação, onde as crianças aprendem a pensar criticamente e a mostrar boas razões para a sua argumentação, ou se estamos a falar de uma comunidade de investigação filosófica. Aí sim, parece-nos óbvio de que o facilitador terá de ter formação filosófica, não no sentido de ensinar conteúdos programáticos de filosofia, mas de usar as capacidades desenvolvidas pelo estudo filosófico para colocar as questões substanciais e orientar o pensamento para uma dimensão filosófica. Poder-se-ia argumentar, como bem refere Murriss, que não é por alguém ter o curso de filosofia que desenvolveu estas capacidades filosóficas, ou arriscamos a dizer, desenvolveu uma atitude filosófica. Certo. Pode saber tudo o que os grandes filósofos teorizaram e não ter em si a mais ténue pincelada de reflexão filosófica. Mas isto seria o mesmo que argumentar que alguém que tirou um curso de medicina não sabe ser médico. Pode acontecer. Mas ninguém sugeriria que alguém fosse praticar medicina sem ter o respetivo curso (Murriss, 2000, p. 44).

Parece-nos, então, claro, que o papel do facilitador, além de fundamental, é muito maior do que gerir comportamentos ou encorajar determinada forma de pensar ou argumentar. Também o é, mas não se esgota aí. No fundo, o que o facilitador procura é construir uma certa atitude filosófica em vários sentidos que não apenas o racional.

Para além disso, o conteúdo de uma comunidade de investigação é influenciado, não apenas pelo que o facilitador diz, mas também pelas suas expressões faciais, gestos, etc. – em resumo, como o facilitador é na comunidade. De um modo importante, o

---

<sup>27</sup> Tradução do original: “In order for the “boat” – to use Lipman’s metaphor – to have some kind of forward movement instead of floating like driftwood, it is often essential that the facilitator focuses the children on a particular issue, problem or question; and this is necessary even if they themselves have raised the particular issue.”

facilitador modela o tipo de comportamento que gostaria que as crianças interiorizassem. (Nos seus ensinamentos Sócrates representava não só investigação intelectual, mas também um modo de vida)<sup>28</sup> (Murriss, 2000, p. 45).

O facilitador deveria ser, idealmente, a verdadeira encarnação da atitude filosófica, potencializando-a, pelo seu exemplo, no resto da comunidade de investigação filosófica. Podemos quase dizer, num gracejo, como já o fizemos em tantas partes da nossa dissertação, que queríamos Sócrates adaptado ao século XXI. Em todo o caso, o que nos parece um facto, é que um facilitador que não está treinado em filosofia corre o risco de nem perceber quando algo potencialmente filosófico é dito, como salienta Magda Costa-Carvalho:

(...) É condição necessária de um diálogo filosófico que quem o facilita seja capaz de perspetivar o que é dito em termos filosóficos, como se colocasse uma lente específica para olhar os discursos. Se esta lente faltar, a miopia do suposto facilitador incapacita-o para discernir as subtilezas filosóficas que os seus interlocutores assumem no diálogo (Carvalho. M., 2018, p. 141).

Magda Carvalho prossegue fazendo referência a velhos fantasmas da filosofia, agora aplicados às sessões de Filosofia para Crianças: que tudo é questionável, que todas as questões são filosóficas, que basta entrarmos em diálogo e expressar a nossa opinião que estamos a pensar criticamente e a fazer filosofia. “Descurar a formação compromete-nos com o pressuposto de que, em termos epistemológicos, a prática do pensamento filosófico está ancorada numa ausência total de critérios normativos. Como consequência imediata valida-se o logro de que todas as respostas valem o mesmo” (Carvalho. M., 2018, p. 141).

---

<sup>28</sup> Tradução do original: “Also, the content of an inquiry is influenced, not only by what a facilitator says, but also through the facial expressions, gestures, etc – in short, how a facilitator is in an inquiry. In an important sense, the facilitator models the kind of behaviour s/he would like the children to internalize. (In his teaching Socrates represented not only intellectual inquiry, but also a “mode of being”).

Tem de haver, portanto, uma intencionalidade no que se faz, na condução da conversa, e não nos parece exequível que, perante um estímulo, nos reclinemos e observamos para onde vai a comunidade de investigação. Até poderá funcionar, e desenvolver competências, mas não nos parecem filosóficas.

O que nos parece certo também, e partilhando, mais uma vez da opinião de Magda Carvalho (Carvalho. M., 2018), é que o facilitador tem de ter um profundo respeito pelo que está, de facto, a ouvir por parte das crianças. Esta parece-nos, sem dúvida, uma tarefa difícil porque se por um lado é, como já consideramos, fundamental, que o facilitador possua fundamentos filosóficos, estes podem moldar a perceção do que se está a ouvir, para o que se quer ouvir, perdendo-se, assim, a autenticidade. Juntamo-nos assim, às preocupações de Murriss (Murriss, 2000), embora Magda Carvalho discorde e acredite que “quantos mais seguros e rigorosos forem os conhecimentos filosóficos do facilitador, mais afinado estará o seu ouvido e mais ressonâncias encontrará nos diálogos da comunidade” (Carvalho. M., 2018, p. 146).

Vemos, então, percebendo o papel do facilitador, da comunidade de investigação filosófica e dos pressupostos da Filosofia para Crianças, o grande contributo para o desenvolvimento de uma atitude que se quer filosófica. A abertura ao outro, a autocorreção, o espírito questionador e crítico, a humildade, a autonomia, no fundo um compromisso que estabelecemos connosco e com os outros, tudo isto é potencializado na Filosofia para Crianças. De, e para, ambos os lados: facilitador e participantes. Conseguirão todos? Certamente que não. Mas acreditamos ser o melhor caminho para estimular estas potencialidades.

## 6- Considerações Finais

Não haverá melhor maneira de refletirmos sobre tudo o que foi escrito e estudado, do que voltando ao início e à primeira citação de Kant apresentada neste trabalho:

O entendimento não deve aprender pensamentos, mas a pensar. Deve ser conduzido, se assim nos quisermos exprimir, mas não levado em ombros, de maneira que no futuro seja capaz de caminhar por si, e sem tropeçar. (...) O jovem que completou a sua instrução escolar habituou-se a aprender. Agora pensa que vai aprender filosofia. Mas isso é impossível, pois agora deve aprender a filosofar (Kant, 1992).

Aprender a filosofar não é memorizar e repetir o que os filósofos disseram, não é (apenas) perceber a história da filosofia, não é (apenas) saber argumentar e justificar as nossas opiniões. É unir as nossas experiências, os nossos sentimentos, os nossos estados de espírito, as nossas emoções, a nossa conduta moral, a nossa racionalidade e reflexão, e fazer disso um modo de vida. É ter uma atitude filosófica. Hoje, tal como na época socrática. E foi isto mesmo que tentamos mostrar. Ter uma atitude filosófica não se trata de maior ou menor grau de inteligência. É muito mais do que isso. A atitude filosófica está ligada a um certo tipo de carácter intelectual, bem presente em Sócrates e daí o apresentarmos como figura central e agregadora desta reflexão.

Acreditamos que a atitude filosófica não se esgota na sua racionalidade. Usa-a, claro. Mas é muito mais do que isso. Com uma forte componente emocional, ética e criativa, acreditamos que é uma predisposição. Há, de facto, pessoas dispostas a abrir-se ao mundo de outra maneira, uma inquietude, uma insatisfação que as caracteriza, não no sentido de trabalho, de tarefa, quando estão dedicadas a isso, mas no sentido de modo de estar perante a vida, perante os outros e consigo mesma. Como se escolhesse se comprometer. Um compromisso de ver a vida desta maneira. E mudam-se as ruas, as luzes da cidade, os barulhos, os cheiros, as roupas, mas Sócrates e os seus seguidores estão lá. Era isto mesmo. Portanto a atitude filosófica, pensamos nós, assentando em condições naturais, pode ser

desenvolvida ao longo da vida. Vai sendo desenvolvida pela adoção deste modo de vida, pelo compromisso, pela habituação, pelas experiências, que transformam esta potencialidade ou capacidade natural em traços do caráter intelectual. Ou seja, caracteriza-se como uma potencialidade que pode ser desenvolvida ou atrofiada. Mas tem um toque, um traço comum, que não se prende com a idade ou formação.

Perante isto, iniciamos o nosso percurso com uma contextualização da filosofia e modo de vida de Sócrates e Platão, percebemos a importância das Virtudes Intelectuais, da profunda ligação da filosofia com a política e com a formação de cidadãos. Ligação esta, aliás, que estará patente em autores contemporâneos como Dewey e Lipman. Percorreremos também os clássicos como Descartes, Hume e Kant, percebendo a importância do Racionalismo e Iluminismo para a compreensão da atitude filosófica. Dewey e Lipman trouxeram-nos a dimensão do pensamento crítico, das experiências, da emoção, do cuidado e da visão do outro como fundamentais para um novo modelo de ensino e, até, para uma nova vida numa sociedade democrática. Por fim, debruçamo-nos sobre a Filosofia para /com Crianças e sobre a Comunidade de Investigação Filosófica, como local privilegiado para esta nova dimensão central do aluno, construtivista e promotora do desenvolvimento das potencialidades da atitude filosófica.

Mergulhamos nesta reflexão com alguma inquietação e espanto. Se o que procuramos é algo que não sabemos exatamente definir, se não sabemos dar uma “receita” de como adquirir, então como vamos conseguir reconhecer, potencializar ou, em último caso, não deixar atrofiar esta disposição?

Reconhecer será possível pela maneira de pensar, pela inquietação, pelo inconformismo, por um certo espírito que não se subjugou ou retrai facilmente, que não aceita passivamente, que não se conforma.

Mas como vamos, então, definir? Provavelmente nunca chegaremos a uma definição perfeitamente acabada, mas acreditamos ter posto em destaque características estruturantes do que pode ser a atitude filosófica. Como base primordial, a atitude filosófica faz uso de disposições intelectuais como a reflexividade, ou seja, não aceitar passivamente o que nos é dito, mas procurarmos fazer uma análise crítica das nossas crenças com um desenvolvido espírito questionador; ter abertura de espírito e humildade intelectual para percebermos que podemos estar errados, que podemos não estar a entender todos os pontos de vista e, que, perante esta consciência, possamos desenvolver a nossa autocorreção, a nossa abertura para

modificarmos as nossas crenças e opiniões. Todas estas disposições, acreditamos, giram em torno de uma fundamental: a autonomia, pois só a tendência de pensarmos por nós próprios vai potenciar todas as outras e, simultaneamente, ao fazermos uso das restantes disposições intelectuais iremos, por sua vez, estimular cada vez mais a autonomia de pensamento.

Paralelamente a estas disposições, a atitude filosófica implica também um certo modo de vida, provavelmente por isso a chamamos de “atitude”: uma certa forma de estar, um compromisso, conosco e com os outros, que une de forma harmoniosa a componente intelectual com as virtudes morais, a razão e a ética. A preocupação com o outro, a partilha de ideias, a generosidade do diálogo de ouvir e compreender o outro, a empatia, a perceção e decifração das nossas experiências, a nossa imaginação e criatividade, tudo faz parte da atitude filosófica.

Lipman foi também sensível a este entrelaçamento entre disposições intelectuais e morais:

Argumentaria que nós subvalorizamos, seriamente, o papel das virtudes intelectuais na formação do carácter moral. O respeito por outros pontos de vista, a empatia com outros intervenientes, a dedicação à racionalidade, a criatividade intelectual na formulação de novas hipóteses – todas estas, e muitas mais, formam uma parte indispensável do carácter moral de qualquer um. E terceiro, há formas de construir carácter e desenvolver disposições morais que não assentam na autoridade, persuasão, exortação ou muitas outras abordagens de carácter duvidoso. Estou a pensar na construção de carácter resultante da participação da comunidade de investigação<sup>29</sup> (Lipman, 2003, p. 115).

---

<sup>29</sup> Tradução do original: "I would argue that we have seriously underestimated the role the intellectual virtues play in the makeup of moral character. Respect for other points of view, patience with other deliberators, dedication to rationality, intellectual creativity in the formulation of new hypotheses – all of these and many more form an indispensable portion of anyone's moral character. And third, there are ways of building character and developing moral dispositions that do not rely on authority, persuasion, exhortation, or various other approaches of dubious validity. I am thinking of the character-building consequences of participating in communities of inquiry."

De facto, erguer a bandeira da autonomia, da análise e reflexão, do questionamento, ao invés de seguirem dogmas e autoridades não fundamentadas, sempre foi a pedra de toque dos filósofos. Uma alegoria da caverna revista vezes sem conta. Continua, hoje, a ser urgente sair da menoridade, como diria Kant. Sem ousar saber, sem ter espírito crítico, sem autonomia de pensamento, é muito fácil ser usado, manipulado, ser colocado à mercê dos outros. A atitude filosófica, tal como a definimos, está na ordem do dia e tem de ser potenciada.

E agora, uma questão permanece: perante o que foi defendido, esta atitude pode ser trabalhada, ou, por outro lado, reprimida? Acreditamos que sim. E em ambas pensamos que o sistema de ensino tem um papel fulcral. Não se esgota neste, como de resto procuramos mostrar, mas estamos certos de que a escola aqui terá um papel preponderante. Por um lado, esta disposição natural que alguns têm, pode-se perder: o automatismo da repetição sem refletir, a passividade imposta que retrai o pensamento crítico, um conformismo que rejeita o questionamento, e tantas outras práticas que vemos nas escolas; por outro lado, encontramos, também, alguma consciência, alguma preocupação e vontade de mudar o ensino, de proporcionar outras experiências, de evoluir, como é caso paradigmático da Filosofia para Crianças.

Se Sócrates virou a primeira página do livro que gostaríamos de escrever sobre a atitude filosófica, muitos dos pensadores que se debruçaram sobre as potencialidades do pensamento foram já críticos da escolaridade da sua época. Descartes em pleno séc. XVII contestou a repetição acrítica dos ensinamentos, encontrando eco em Dewey, quatro séculos volvidos, que denuncia uma escola formatada e rígida, muito pouco estimulante. Absorver e repetir informação não é, de todo, aprender, evoluir, formar. Vimos Dewey, Lipman, Sharp, e tantos outros, reclamarem por uma escola que estimulasse outras dimensões do aluno, com a filosofia como uma disciplina nuclear que potencializasse diversas competências.

Penso que dificilmente alguém discordaria desta teoria, desta necessidade ou desta pretensão. Mas, basta-nos um relance pelas nossas escolas, pelos nossos alunos, pelos nossos professores e pelas exigências que são feitas a ambos, para nos perguntarmos se isto poderá sair do papel e tornar-se uma realidade. Mais do que os alunos, estarão os professores preparados para esta mudança de paradigma? Ou melhor, reformulando, poderão os professores dar-se ao luxo de abraçar este paradigma sem o prejuízo dos seus alunos?

Vejamos a própria disciplina de filosofia. Esta visão declarada por Lipman engrandece a filosofia enquanto atitude. Sem dúvida. É assim que deveria ser. Algo vivo, dinâmico, fluido,

construído, pensado e repensado em conjunto, em comunidade. Mas, podem os professores de filosofia, enquanto disciplina de secundário, dar-se a esse luxo? Quando lhes é exigido, em um número determinado de horas, ministrar uma série de conteúdos que serão testados e classificados?

E então, voltando à nossa questão, o professor deve estimular as aptidões necessárias, (no sentido de desenvolver uma habilidade, uma técnica), como as memorizações ou a repetição de exercícios, que lhe vão permitir ter sucesso neste sistema que está criado e que temos de acompanhar; ou vai alimentar a ideia de que lhe dando as competências, estimulando as virtudes intelectuais necessárias, promovendo uma atitude filosófica, o aluno consegue? Em boa verdade não sabemos responder. Suspeitamos, de forma instintiva, que Lipman diria que sim, que um aluno que adquiriu, desde tenra idade, estas capacidades inquiridoras, que lhe servem de base para perceber a linguagem e o pensar de cada disciplina, conseguirá ter sucesso, mas, na prática, no dia a dia, não nos parece que tal aconteça, ou que o sistema esteja criado para tal.

Atualmente muito se fala numa nova geração de ensino, com maior liberdade para o professor e focado no perfil do aluno do séc. XXI<sup>30</sup>, conceito incontornável do ensino atual, apostando na sua formação como um todo. Lipman parece aqui um visionário, e a filosofia, finalmente, a chegar ao lugar que lhe é merecida desde a época socrática. Mas, como isto se coaduna com um exame nacional que em duas horas dita o futuro desse mesmo aluno? Como vamos ensinar competências, estimular capacidades, quando o que está em prova são outras aptidões?

Com esta linha de reflexão não estamos a querer baixar os braços e proclamar que não há soluções. Claro que não. O problema está à vista. Sempre esteve. Quando escolhemos debruçarmo-nos e refletir sobre a atitude filosófica não foi com uma visão meramente teórica. Não. Queremos e achamos que é possível pô-la em prática. As Comunidades de Investigação Filosófica e a Filosofia para Crianças trazem-nos essa esperança. Mas muito caminho temos ainda por percorrer.

A Comunidade de Investigação Filosófica, mais do que sessões, treino, será, a nosso ver, o desenvolver de uma atitude, uma predisposição para... que, quando abraçada, seja

---

<sup>30</sup> Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho, Ministério da Educação

permanente na nossa vida, em qualquer situação ou matéria. Todos seriam capazes de tal visão ou atitude? Provavelmente não, mas assumirmos a importância de a termos e dar-lhe o devido destaque, seria transformador.

A questão será sempre esta: conseguimos retirar o preconceito dos “não-filósofos”, dos homens da ação, de que a filosofia permanece nas estantes empoeiradas dos clássicos, acessíveis apenas a uma mão cheia de intelectuais, para a trazer para o nosso dia-a-dia, para uma dimensão experimental, para uma brincadeira – muito séria – de crianças? Vamos assumir a filosofia como um compromisso e um estilo de vida? Vamos procurar viver melhor? Vamos parar para pensar? Vamos ser humildes e sérios na nossa conduta? Vamos deixar de lado a cultura massiva, mastigada e processada, e vamo-nos focar no essencial? Vamos trazer Sócrates de novo para o seio da nossa comunidade? Vamos ter uma atitude filosófica?

Os bancos da escola potenciam essa atitude ou, por outro lado, fazem-na ficar adormecida? Isso é outro assunto. Acreditamos que não podemos estabelecer uma regra, um padrão. Ditar uma lei: é assim que acontece para toda a gente. Mas acreditamos sim, que em muitos casos ela é atrofiada pelo nosso sistema de ensino. Se a Filosofia e a Filosofia para Crianças aproveitando o potencial e a inocência da infância, contraria esta tendência? Sem dúvida. Se chega? Não, de todo.

Aliás, o que assistimos cada vez mais é a uma especialização do jovem, tirando tudo o que no caminho lhe possa desviar a atenção dessa senda. A filosofia traz umas luzes em dois anos do secundário do que é esta abertura ao mundo, mas de uma forma formatada, rígida e em contrarrelógio para uma classificação final. A Filosofia para Crianças é tida como um extra. Algo que até pode ser bem-encarado, mas ali num cantinho do dia, à margem das grandes tarefas ou planos de estudo.

Os otimistas dirão que são estas gerações que se iniciam com as Comunidades de Investigação Filosófica que vão mudar o sistema. Somos mais cautelosos. Não sendo pessimistas achamos que pode fazer diferença sim. Mudar? Era preciso que a política do objetivo palpável e concreto, do cálculo do benefício prático, fosse repensada de raiz.

Talvez a resposta esteja encerrada nela mesma e quando as gerações resultantes das comunidades de investigação de filosofia para crianças estabelecerem as regras, a educação regenere. Até lá vamos tendo, enquanto professores, a habilidade de conjugar o ideal com a necessidade prática.

O que acreditamos veemente, e concluindo, é que, numa altura em que tudo mudou - a velocidade da informação, o acesso, a especialização do ensino, a tecnologia - quando nos debruçamos sobre o pensamento crítico e a atitude filosófica, o que almejamos não é diferente da visão socrática. Sejam, tal como Sócrates, transformadores e disruptivos.

## 7- Bibliografia Geral

Allison, H. (1990). *Kant's Theory of freedom*. Cambridge University Press

Alquié, F. (1986). *A Filosofia de Descartes*. Editorial Presença.

Aristóteles. (1335b). *Retórica*. Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Aristóteles. (1991). *Ética a Nicomaco* (L. Vallandro e G. Bornheim, Trad). Nova Cultural.

Ayer, A. J. (2000). *Hume: a very short introduction*. Oxford University Press

Balieiro, M. (2005). *Razão e sentimento na teoria moral de Hume*. Universidade de S. Paulo.

Benson, H. (2001). Socratic Wisdom: The Model of Knowledge in Plato's Early Dialogues. *The Philosophical Review*, Vol. 110, Nº 4. <https://doi.org/10.2307/3182596>

Carvalho, M. (2018). O problema da formação em Filosofia para Crianças: práticas e pressupostos. *Filosofia e Crianças – pressupostos e linhas de um curso*. Universidade de Évora

Chauí, M. (1994). *Introdução à história da filosofia, dos pré-socráticos a Aristóteles*. V1. Companhia das Letras.

Coleção Grandes Pensadores. (2004). *Sócrates e Platão, vida pensamento e obra*. Planeta Agostini.

Couto, F., Saraiva, L. & Carrieri, A. (2021). De Kant a Popper: Razão e Racionalismo Crítico nos Estudos Organizacionais. *Organizações e Sociedade*. 28. 57-76. 10.1590/1984-92302021v28n9603PT.

Cupani, A. (1982). Nota Sobre A Filosofia e O Espírito Critico. *Revista de Ciências Humanas*, V. 1, n.1, pp. 108-112.

Deleuze, G. (2000). *A Filosofia Crítica de Kant*. Edições 70

Descartes, R (s.d.). *Regras para a Direção do Espírito* (J. Gama, Trad.). Edições 70

Descartes, R. (1985). *Meditações sobre a Filosofia Primeira* (G. Fraga, Trad.). Livraria Almedina.

Descartes, R. (1995). *Princípios da Filosofia* (J. Gama, Trad.). Edições 70.

- Dewey, J. (1979a). *Como Pensamos* (H. Campos, Trad.) Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1979b). *Experiência e Educação* (A. Teixeira Trad.). Companhia Editora Nacional.
- Dinis, C. (2011). *O que é a filosofia para crianças: programa de Matthew Lipman*, Universidade da Beira Interior.
- Fernandes, Dirceu. (2015). A verdadeira Filosofia para Descartes em carta prefácio dos princípios da filosofia. *Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM*. 9. 10.5902/1981369414287.
- Fisher, R. (1996). Socratic Education: a new paradigm for philosophical enquiry?. *Creative and Critical Thinking*. Vol 4.1. Brunel University.
- Fontana, V. F. (2021). Husserl: ética e responsabilidade do filósofo. *Aufklärung: Revista De Filosofia*, 8(3), p.63–76. <https://doi.org/10.18012/arf.v8i3.60607>
- Foucault, M. (2020). *Vigiar e Punir. Nascimento da Prisão*. Edições 70
- Hare. (1998). *O pensamento de Platão*. Editorial Presença.
- Haynes, J. & Murriss, K. (2011). Escuta, hospitalidade e ensino filosófico. *Philosophy of Education Society*. Conferência em Oxford, Inglaterra.
- Hume, D. (2003). *Investigação sobre o Entendimento Humano e sobre os Princípios da Moral* (J. Marques, trad.) Editora Unesp.
- Hume, D. (2000). *Tratado da Natureza Humana*, (D. Danowski, Trad.). Editora Unesp.
- Kant, I. (1989). *Crítica da Razão Prática*. Edições 70
- Kant, I. (1995). *Fundamentação Da Metafísica dos Costumes* (P. Quintela, Trad.). Edições 70.
- Kant, I. (1997). *Crítica da Razão Pura* (M. Santos, Trad.) Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kant, I. (2007). *Anúncio do Programa do Semestre de Inverno de 1765-1766, Investigação sobre a Clareza dos Princípios da Teologia Natural*. Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Kant, I. (s.d.). *Resposta à pergunta: O que é o iluminismo?* (A. Mourão, Trad.). [www.lusosofia.net](http://www.lusosofia.net)
- Kant, (1989), “Resposta à pergunta: que é o iluminismo? In *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos*, Lisboa, Edições 70, 1989

Kant, (1992), «Anúncio do Programa do Semestre de Inverno de 1765-1766» da coletânea de textos *Theoretical Philosophy, 1755-1770*, (edição de David Walford e Ralf Mörber, Cambridge University Press), tradução Desidério Murcho, pp. 2:306-7. Retirado de: <https://filoparanavai.blogspot.com/2010/04/textos-classicos-ensinar-pensar-por.html> em janeiro 2024.

Kennedy, D. (1994). The five communities. *Analytic Teaching*, vol. 15, n.1, pp. 3-16.

Lipman, M. (1988). The role of philosophy in education for thinking. *Philosophy Goes to School*. Temple University Press.

Lipman, M. (1995). Using Philosophy to Educate Emotions. *Analytic Teaching*, Vol 15, n.92.

Lipman, M. (1999). Sobre planos de discussão e exercícios filosóficos. *Filosofia para crianças na prática escolar*, org. Kohan, W. & Waksman, V. Editora Vozes.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Second Edition. Cambridge University Press

Mendonça, D. & Carvalho, M. (2018). The Community of Philosophical Inquiry as a Regulative Ideal. *Family Resemblances Current Trends in Philosophy for Children*. Madrid. Anaya, pp. 36-46.

Mendonça, D. (2022). Reflexividade do caring thinking (Reflexivity in Caring Thinking) In *(a)rriscar-se na filosofia, (a)colhendo infâncias: encontros com Gabriela Castro* (pp. 169-200), Magda costa Carvalho e Paula Alexandra Vieira (eds.) Ponta Delgada: Letras Lavadas Edições.

Moriyón, F. (2011). Matthew Lipman: una biografía intelectual., *HASER - Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, nº 2, pp. 177-200.

Morris, K. (2000). The Role of the Facilitator in Philosophical Inquiry. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, volume 15, nº2.

Nagel, T. (1986). *The View from Nowhere*. Oxford University Press.

Paul, R. & Elder, L. (2006). *Critical Thinking: Tools for taking Charge of Your Learning and Your Life*. Pearson Education

Platão. (2000). *Fedro*. (P. Gomes, Trad.). Guimaraes Editores

- Platão. (1970). *Górgias*. (J. Fruna, Trad.). In Pequena Biblioteca Difel – Textos Greco-Latinos 4. Difusão Européia do Livro.
- Platão. (1999). *Protágoras* (A. Pinheiro, Trad.). Relógio D'Água.
- Platão. (2001). *Ménon* (M. Iglesias, Trad.). Edições. Loyola.
- Platão. (2009). *Apologia de Sócrates* (P. Gomes, Trad.). Guimarães Editores.
- Platão. *Teeteto*. Consultado em: 11, novembro, 2023. <http://br.egroups.com/group/acropolis>
- Santos, M.T. (2018). Práticas e textos de FpC: entre as margens do filosófico e do não filosófico. in Maria Teresa Santos (Coord.), *Filosofia e Crianças. Pressupostos e Linhas de um Curso*. Aisthesis e Universidade de Évora, pp. 123-133.
- Sharp, A.S. (1986). Pedagogical Practice and Philosophy: the case of Ethical Inquiry, *Analytic Teaching*, Vol.7, nº 2
- Sharp, A. (1987). What is a Community of Inquiry?. *Journal of Moral Education*, vol. 16, nº1, pp. 3-10.
- Siegel, H. (1989). *The rationality of science, critical thinking, and science education*. Kluwer Academic Publishers.
- Silva, R. (2022). *Pensamento Crítico na ciência*, centro de estudos humanísticos. Universidade dos Açores.
- Sober, E. (2006). *A Teoria Moral de Kant*. Consultado em 24, fevereiro, 2024. [https://criticanarede.com/eti\\_kant.html](https://criticanarede.com/eti_kant.html)
- Theoretical Psilosophy 1755-1770. (1992). *Anúncio do programa do semestre de inverno de 1765-1766.*, ed de David walford e Ralf Merbote, Cambridge University Press. pp. 2:306-7
- Vancourt, R. (2000). *Kant*. Edições 70
- Vernant, J. P. (2002), *As Origens do Pensamento Grego*. (I. Fonseca, Trad.). Difel.
- Vieira, P. (2019). Intersubjetividade: um olhar sobre a comunidade de investigação filosófica. *Childhood & Philosophy*, v. 15, pp 01-21

Vlastos, G. (1991). Socrates “contra” Socrates in Plato. In *Socrates: ironist and Moral Philosopher*. (pp. 45-80). Cambridge University Press.

Westbrook, R. & Teixeira, A. (2010). *John Dewey*, Coleção Educadores. Ministério da Educação e Cultura. Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**Faculdade de Ciências Sociais e**  
**Humanas**

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