

Introdução

O Relatório que temos entre mãos insere-se no âmbito do estágio pedagógico do mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, tendo como grande finalidade proceder a uma exploração dos binómios pensar criticamente e ensino da filosofia procurando identificá-los, caracterizá-los, relacioná-los e traduzi-los numa proposta didática para o exercício da filosofia enquanto disciplina no Ensino Secundário.

Este trabalho está dividido em duas grandes Partes, uma Primeira Parte de Enquadramento Teórico e uma Segunda Parte de Incidência Prática. Assim, num primeiro momento, procurar-se-á recorrer a contributos concetuais da noção de crítica, conducentes a um enquadramento da atitude de pensar crítico. Neste âmbito, ter-se-á em conta o contributo do criticismo de Kant, da noção de crítica expressa por Koselleck, da Teoria Crítica de Adorno e Horkheimer, da teoria da ação comunicativa de Habermas e da pedagogia crítica de Paulo Freire. Por sua vez, com a análise dos programas de aprendizagem da crítica de Matthew Lipmann, Richard Paul, Linda Elder e Gerald Nosich visa-se extrair deles, e da sua concepção de crítica, materiais didáticos para aplicação em contexto de ensino de filosofia no ensino secundário. Além disso, procurar-se-á fazer uma breve contextualização da disciplina de filosofia no ensino secundário do sistema educativo chamando a atenção para algumas das suas especificidades enquanto disciplina, bem como para o seu Programa. Aí, ter-se-á em conta, de um modo especial, a sua incidência crítica e algumas das suas implicações.

Num segundo momento, procurar-se-á ter em conta, de uma forma prática, a possibilidade de exercitar o processo para pensar criticamente no contexto de sala de aula de filosofia no ensino secundário, recorrendo a uma proposta didática baseada, sobretudo, nos autores Richard Paul, Linda Elder e Gerald Nosich. Essa proposta é apresentada como contributo inspirador para o desenvolvimento da própria disciplina em contexto de aula. Neste sentido, apresentam-se atividades didáticas de desenvolvimento, digamos, de competências de pensamento crítico, com potencial de aplicabilidade no Programa de Filosofia no Ensino Secundário.

Como objetivos específicos deste trabalho podemos referir os seguintes: a) Enquadrar historicamente, ainda que de uma forma sucinta, contributos associados ao conceito de crítica; b) Abordar programas didáticos cujo centro é a aprendizagem de pensamento crítico, utilizada metodologicamente nos múltiplos instrumentos que o professor de filosofia dispõe: análise de texto, debate, pesquisa; etc. c) Identificar elementos e critérios de pensar crítico, bem como características de desempenho intelectual; d) Contextualizar a disciplina de filosofia no ensino secundário, tendo em conta a sua especial incidência crítica; f) Planificar estratégias que permitam exercitar competências de pensamento crítico no contexto de sala de aula de filosofia no ensino secundário; e g) Integrar elementos e critérios orientadores para ajudar a pensar criticamente, na prática docente.

A nível metodológico, na Primeira Parte do trabalho recorrer-se-á, sobretudo, à pesquisa bibliográfica, quer em suporte de papel, quer em suporte informático. Ter-se-ão em conta, fundamentalmente, os autores referidos e a documentação associada à leccionação da disciplina de filosofia no ensino secundário, seja a legislação geral, sejam algumas orientações mais específicas. Além disso, também será alvo de atenção o uso de alguns manuais de filosofia do ensino secundário, de um modo especial, os adotados no contexto de estágio. Na Segunda Parte do trabalho, a partir dos contributos da fundamentação teórica, apresentar-se-á uma proposta didáctica para ajudar a pensar criticamente aplicável à disciplina de filosofia no ensino secundário onde. Assim, a título de exemplo, teremos em conta uma proposta de desenvolvimento de competências para ajudar a pensar criticamente para uma aula de uma unidade letiva do Programa do 10.º ano de escolaridade e outra para uma aula de uma unidade letiva do Programa do 11.º ano de escolaridade, sendo que, para cada uma delas, teremos em conta uma Introdução; o Plano de aula, com a respetiva Fundamentação Científica e Fundamentação Pedagógico-Didáctica e alguns Anexos relativos à mesma onde constam o Guião de aula; alguns Recursos a utilizar; a Avaliação a ter em conta; e a Bibliografia utilizada. Em ambas as aulas será proposta a utilização de uma “Roda de elementos para pensar criticamente”, com os respetivos “critérios de análise”, bem como uma “Grelha de avaliação de competências para pensar criticamente”, seja no sentido da autoavaliação dos elementos, critérios e características intelectuais para tal, seja no sentido da sua heteroavaliação. Por fim, procurar-se-á justificar o processo empreendido no sentido de se averiguar o potencial de aplicação de algumas das ferramentas utilizadas, apresentando as suas vantagens e eventuais desvantagens ou limitações.

A nível de previsão de conclusões, afigura-se como previsível: a possibilidade de atestar o potencial da perceção, consciência e exercício de atitudes capazes de ajudar a pensar criticamente; a possibilidade de verificar impactos no processo de pensamento dos alunos e dos professores; a possibilidade de verificar impactos nas atitudes dos alunos e dos professores; a possibilidade de reforçar o seu exercício no ensino da filosofia; a possibilidade da sua aplicabilidade a outros contextos; e a possibilidade de verificar algumas eventuais limitações do seu uso. Seja como for, a planificação ou planificações em causa só serão verdadeiramente atestadas se passarem com sucesso no exercício da sua aplicabilidade, como assim se deseja.

A motivação e o interesse subjacentes à escolha do tema deste trabalho prende-se, antes de mais, com a minha prática docente, na área das ciências sociais e humanas, onde sinto que a capacidade de pensar e a capacidade de pensar bem, de uma forma crítica, necessitam de ser exercitadas, como atitude, para que qualquer aluno e/ou professor se possa realizar enquanto tal e enquanto ser humano, ser plenamente pessoal e social. A começar por mim. A constatação de múltiplas situações do meio escolar e social actual que me envolvem como uma capacidade de compreensão

insuficiente por parte dos alunos, a sua aversão a leituras, o seu défice de autonomia, seja a nível de pensamento, seja a nível prático, a sua dificuldade em opinar ou discutir assuntos, a massificação envolvente, a dependência de meios tecnológicos com tendências eminentemente lúdicas e pouco predispostas para o exercício das capacidades crítica e criativa, o predomínio tecnicista e instrumental dos modelos educativos, entre outros, estão no centro das minhas preocupações no sentido de as procurar contrariar com atitudes que poderemos chamar de libertadoras, capazes de devolver valores como a liberdade, autonomia e autodeterminação a tantos e tantas que muitas vezes sem o darem conta, se encontram privados deles. Penso que é tarefa essencial da escola promover uma educação que leve o educando a pensar de forma autónoma e livre, capacitando-o para realizar o seu próprio projeto de vida, no sentido de, na linha do Relatório Delors, *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos*.¹

Neste sentido, todos os objetivos definidos anteriormente mobilizam a minha escolha e envolvimento, ou seja, procurar conhecer melhor alguns dados do percurso histórico da crítica, bem como alguns programas didáticos que ajudam a pensar criticamente, enquanto metodologia com potencial de aplicabilidade a múltiplos instrumentos de análise; Identificar algumas atitudes para o exercício de um pensar criticamente, enquadrável, sobretudo, no contexto da disciplina de filosofia. Além disso, relacionar essas atitudes com a disciplina de filosofia no ensino secundário é possibilitar a sua aplicabilidade de uma maneira ativa e inovadora, potenciando um envolvimento crescente dos alunos e dos professores nos conteúdos previstos pelo respetivo Programa. Move-me, por isso, a possibilidade de poder integrar algumas atitudes capazes de ajudar a pensar criticamente, na minha prática docente e justificar o potencial de aplicação das mesmas para o contexto de leccionação de filosofia no ensino secundário e não só.

A realidade de um sistema educativo, neste caso, do ensino secundário, que, amiúde, fomenta uma atitude de formatação dos alunos, com consequências reprodutoras desses mesmos moldes, desafia, urgentemente, ao fomento de uma atitude crítica, através do exercício de atitudes afins, enquanto motor imprescindível para o alcance da grande finalidade do ensino da filosofia no ensino secundário: aprender a viver juntos, ou seja, exercitar uma cidadania ativa. No fundo, move-me, sobretudo, a constante emergência de fomento de uma atitude pessoal crítica e reflexiva capaz de dar sentido a uma presença, pessoal e alheia, em conformidade, na Escola, na Sociedade e na Vida.

¹ DELORS, Jacques, (1996). *Educação - um tesouro a descobrir*. Porto: Asa.

PARTE I

Enquadramento Teórico

Nesta Primeira Parte deste trabalho procuraremos ter em conta alguns contributos históricos relativos ao conceito de crítica, conducentes a um enquadramento de um pensar criticamente, no sentido de perceber alguns dos seus fundamentos, métodos e práticas. Pese embora uma preocupação pela crítica ter surgido com o nascimento da filosofia e acompanhado, de uma forma mais ou menos incisiva, todas as épocas históricas, recorreremos, neste âmbito, de uma forma especial, face à pertinência que as competências e capacidades de pensamento adquiriram mais recentemente, a alguns contributos sucintos de autores mais contemporâneos. Neste âmbito recorreremos, sobretudo, ao contributo do criticismo de Kant, da teoria crítica de Adorno e Horkheimer, da teoria da ação comunicativa de Habermas e da pedagogia crítica de Paulo Freire. A análise dos programas de aprendizagem da crítica de alguns autores como Matthew Lipmann, Richard Paul, Linda Elder e Gerald Nosich visam extrair deles, e da sua concepção de crítica, materiais didáticos para aplicação da crítica em contexto de ensino de filosofia no ensino secundário. A partir daí, pese embora as perspetivas de abordagem dos autores referidos e dos desafios que elas implicam, tentaremos chegar à definição de algumas competências gerais capazes de ajudar a pensar criticamente. Além disso, também procuraremos fazer uma breve contextualização da disciplina de filosofia no ensino secundário do sistema educativo em Portugal chamando a atenção para o seu Programa e para algumas das suas especificidades enquanto disciplina. Aí, teremos em conta, de um modo especial, a sua incidência crítica e algumas das suas implicações.

1. Pensar criticamente

Um dos binómios do nosso trabalho - pensar criticamente, será objeto da nossa atenção nas próximas páginas.² O caminho que, neste ponto, ainda que de forma sucinta, nos propomos percorrer, passa por questões como: donde vem esta expressão a nível etimológico? Que contributos, a nível histórico, têm acompanhado o seu percurso? Como aplicar a crítica ao pensamento? E como poderemos exercitar o PC?

De forma sucinta, pensar significa avaliar o peso de alguma coisa. Em sentido muito amplo, dizemos que o pensamento é avaliador da realidade. Ele é construto e construtivo do conhecimento, envolve as faculdades da percepção e da cognição.

² A partir daqui, para identificar a expressão *pensar criticamente* utilizaremos a sigla PC.

O termo crítico, etimologicamente, provém do grego *kritiké*, que significa a arte de *discernir, separar, julgar*.³ A palavra crítica é polissémica, pois, pode referir-se a uma pessoa que diz mal, a alguém que analisa algo, a alguém que censura ou até a algo que é perigoso. Mas o sentido que nos interessa aqui é o mais próximo do original, ou seja, significa *alguém capaz de tomar uma decisão* ou de *formar um juízo, alguém capaz de distinguir alternativas, ideias, hipóteses ou opiniões*. Procuraremos explorar melhor este termo mais adiante.

Neste sentido, podemos dizer, à guisa de introdução, que o PC, derivado do seu sentido etimológico, é, fundamentalmente, uma tomada consciente de decisões. O PC emprega não apenas a lógica, mas uma grande variedade de critérios intelectuais, como clareza, exatidão, precisão, relevância, profundidade, amplitude, entre outros, como procuraremos ver. O PC “preocupa-se com a verdade ou falsidade das nossas ideias e com as capacidades, atitudes e práticas necessárias para construção de uma visão do mundo e para determinarmos aquilo em que vale ou não a pena pensar”⁴. Veremos, de seguida, de forma sucinta, alguns contributos históricos que nos poderão ajudar a explorar a dimensão crítica do pensar no sentido de perceber algo da identidade e da operacionalidade da capacidade de ajudar a pensar criticamente e, assim, ir de encontro aos propósitos deste trabalho.

1.1. Genealogia da crítica

Pese embora a palavra *crítica* ser um termo e uma atitude que acompanha a filosofia desde os seus tempos mais remotos, a expressão pensar criticamente considerada enquanto tal, só se afirma muito mais recentemente. Neste âmbito recorreremos, após algumas breves referências a esta dimensão no pensamento clássico, ao contributo do criticismo de Kant, da teoria crítica de Adorno e Horkheimer, da teoria da acção comunicativa de Habermas e da pedagogia crítica de Paulo Freire no sentido de procurar delimitar a incidência crítica do presente trabalho, procurando incidir, posteriormente, sobre a abordagem de alguns programas de aprendizagem da crítica, sobretudo, de Matthew Lipmann, Richard Paul, Linda Elder e Gerald Nosich, a fim de extrair deles, e da sua concepção de crítica, materiais didáticos para aplicação da crítica em contexto de ensino de filosofia no ensino secundário.

A preocupação da filosofia com a crítica surgiu com o seu nascimento. Podemos dizer que a crítica é algo que está no ADN da Filosofia, ou seja, na sua essência. A filosofia é uma atividade crítica, pois, para o filósofo, uma opinião que não seja sustentada por bons argumentos, ainda que seja verdadeira, não passa de um preconceito. A crítica implica, desde logo, ter abertura de espírito para discutir racionalmente as ideias dos

³ ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Retirado de http://docente.ifrn.edu.br/avelino_lima/disciplinas/filosofia-da-mente/dicionario-de-filosofia_nicola-abbagnano/view, acedido a 23/02/2014.

⁴ Retirado de http://pensamentocritico.com/pensamento_critico_definicao.html, acedido a 23/02/2014.

outros e as nossas próprias ideias, no sentido de as questionar. Como tal, podemos expressar que a atitude da pessoa crítica opõe-se à atitude da pessoa dogmática.

No Ocidente, os filósofos da Grécia antiga tornaram-se famosos por pensar acerca de como pensar. Faziam parte daqueles poucos que se podiam dedicar à contemplação enquanto os outros trabalhavam. A atitude filosófica de questionar está presente, desde os primórdios da filosofia, com os primeiros filósofos chamados pré-socráticos, como atitude fundamental. A argumentação e a retórica dos sofistas também deixaram a sua marca. Sócrates, com o seu método (ironia e maiêutica) também ajuda a facilitar o pensamento e a pensar criticamente. Os seus princípios *só sei que nada sei e conhece-te a ti mesmo* refletem um reconhecimento da própria ignorância (*douta ignorância*) e o desafio permanente da sua minoração. Aristóteles, com a sua lógica, com a coerência e estruturação do raciocínio, que vigora até aos dias de hoje, assume também um lugar proeminente na história do pensamento. O pensar, em Aristóteles, é um movimento progressivo de acesso a si mesmo e fundamento estratégico de diálogo. O trabalho filosófico implica reflexão, produção de saber e saber fazer, através do exercício de técnicas argumentativas e do exercício da arte de exposição.⁵ Apesar da importância de todos esses contributos, entre outros, que continuam a fundamentar o exercício crítico do trabalho filosófico, era cedo para se notar a utilidade destas abordagens, pois, até ao final da idade média, o conhecimento humano consistia principalmente em superstições, mitos e nos relatos das experiências de cada um. Sem informação adequada, adiantava pouco tentar pensar criticamente. Além disso, nas sociedades totalitárias e tradicionalistas de outrora, com uma organização social hierárquica rígida e de domínio de alguns sobre a maioria, o pensamento independente raramente era considerado virtude. A ignorância, a repressão e o apego aos dogmas de cada cultura faziam com que PC não fosse desejável para muita gente, pelo que, só mais recentemente, o tema assume outro alcance com a consideração das competências e capacidades do pensamento, através do retorno do sujeito a si mesmo, enquanto protagonista do seu pensar e do seu agir.

A palavra crítica associada ao pensamento, que realça neste trabalho, tem, assim, uma grande afirmação como tópico no século XVIII, o século de Kant (1724-1803). No criticismo de Kant atente-se, de um modo especial, à sua trilogia: *Crítica da Razão Pura; Crítica da Razão Prática; e Crítica da Faculdade do Juízo*. A *Crítica da Razão Pura*, datada de 1781, é uma das obras mais importantes e influentes da filosofia moderna, onde Kant desenvolve a noção de um argumento transcendental para mostrar que apesar de não podermos saber necessariamente verdades sobre o mundo como ele é em si, estamos forçados a perceber e a pensar acerca do mundo de certas formas, ou seja, o mundo como ele nos aparece. Esta obra contém os princípios básicos do criticismo Kantiano, em que o conhecimento resulta da contribuição das faculdades da

⁵ ARISTÓTELES (1991). *Ética a Nicómaco*, Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross, São Paulo: Nova Cultural.

sensibilidade e do entendimento que constituem o sujeito do conhecimento. A sensibilidade possibilita que o objeto pensado por conceitos (entendimento) seja determinado espaço-temporalmente como objeto de uma experiência possível. A *Crítica da Razão Prática*, datada de 1788, reflete sobre a moralidade de forma similar ao modo como a primeira crítica reflete sobre o conhecimento. E a *Crítica do Julgamento*, datada de 1790, refere-se aos vários usos dos nossos poderes mentais, que não conferem conhecimento factual e nem nos obrigam a agir: o julgamento estético e julgamento teleológico, os quais interligam os nossos julgamentos morais e empíricos um ao outro, unificando o seu sistema. A questão de partida do criticismo de Kant é o problema do conhecimento e da ciência, o qual recorre a juízos que podem ser analíticos (*a priori*, universais e necessários) e sintéticos (*a posteriori*, privados e incertos), sendo que os juízos da ciência devem ser, ao mesmo tempo, analíticos e sintéticos.⁶ Em Kant, a crítica é uma constante, como o atesta o excerto seguinte: “Só a crítica pode cortar pela raiz o materialismo, o fatalismo, o ateísmo, a incredulidade dos espíritos fortes, o fanatismo e a superstição, que se podem tornar nocivos a todos e, por último, também o idealismo e o cepticismo, que são sobretudo perigosos para as escolas e dificilmente se propagam no público”⁷. O criticismo, enquanto posição metodológica própria do kantismo, caracteriza-se, assim, por considerar que a análise crítica da possibilidade do conhecimento racional constitui-se como ponto de partida da reflexão filosófica. Com este processo, demarca-se claramente do empirismo de David Hume e do racionalismo de René Descartes, considerados como dicotomia e desenvolve uma conjunção dos dois considerando como fontes do conhecimento a sensibilidade e o entendimento, a matéria e a forma, assinalando uma capacidade inata para o conhecimento (apriorismo kantiano), cuja possibilidade é para Kant uma certeza mas cujos seus limites poderão ser sempre questionados. Assim, através da sua filosofia crítica, em que o seu principal objetivo era criticar as limitações das nossas capacidades intelectuais, Kant foi um dos grandes construtores de sistemas, que marca indelevelmente a sua época e os seus vindouros, levando a cabo a ideia de crítica nos seus estudos da metafísica, ética e estética. Assim se propõe dar conta da possibilidade do homem conhecer o real e agir livremente, donde resulta uma espécie de lei moral que segundo Kant é uma lei que manda agir de acordo com o que a vontade quer que se torne uma lei válida para todos, ou seja, cada indivíduo, portador de uma boa vontade, autónoma, saberia escolher sempre o que fosse melhor para si e para os outros. Nesse

⁶ O juízo analítico foi o primeiro juízo criado por Kant na sua teoria baseada no criticismo, o qual se baseia na consideração de que quando se nega o sujeito, nega-se o predicado e vice-versa. O juízo sintético foi o segundo juízo criado na teoria de Kant, baseada no criticismo, segundo o qual não se pode chegar à verdade por pura análise das suas proposições mas é necessário experimentar para saber se são verdadeiras. Como tal, Kant define dois métodos para se investigar a natureza: o de um conhecimento discursivo fundado nas causas eficientes e, portanto, no determinismo causal; e o de um entendimento intuitivo, que começa por supor finalidades num ser vivo, ou mesmo na Natureza enquanto todo orgânico para, em seguida, investigar as suas partes.

⁷ KANT, Immanuel (2001). *Crítica da razão pura*, Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão, 5.ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, B XXXIV.

ideal de razão prática, Kant viu o fundamento da dignidade humana e do respeito pela autodeterminação, que se revelou fundamental para o desenvolvimento dos sistemas legais, dos sistemas educacionais e da sociedade moderna. A filosofia crítica de Kant convida, assim, a ousar pensar e a tomar decisões de uma forma autónoma, consciente e ativa, sem deixar que outros o façam por nós.

A *Crítica e Crise*, de Reinhart Koselleck, situando-se na época do século XVIII, apresenta alguns contributos para o esclarecimento dessa perspetiva crítica.⁸ Para investigar esta perspetiva o autor analisa o próprio processo crítico. Diz: “é inerente ao conceito de crítica levar a cabo uma distinção. A crítica é uma arte de julgar. Sua atividade consiste em interrogar a autenticidade, a verdade, a correção, ou a beleza de um fato para, a partir do conhecimento adquirido, emitir um juízo que, como indica o emprego da palavra, também pode se estender aos homens. No curso da crítica distinguem-se o autêntico e o inautêntico, o verdadeiro e o falso, o correto e o incorrecto, o belo e o feio”.⁹ Os termos crítica e criticismo, que se estabeleceram na França e na Inglaterra, no século XVII referiam-se, ainda segundo o autor: “à arte de avaliar de forma adequada a matéria em questão, em particular textos antigos, mas também obras literárias e artísticas, assim como povos e homens”¹⁰. A crítica e o criticismo estão associados à capacidade de julgar e à formação erudita. A sua aplicação à crítica dos textos da Bíblia faz com que a crítica textual adquira um cunho de confronto entre razão e revelação e assuma um sentido polémico. Apenas no século XVIII, depois de superadas as lutas confessionais é que a crítica também se estendeu ao Estado. A partir daí, para Koselleck: “a crítica não permaneceu restrita aos campos da filologia, da estética e da história mas tornou-se, de modo geral, a arte de alcançar, pelo pensamento racional, conhecimentos e resultados justos e corretos”.¹¹ Assim: “o crítico eleva-se a instância suprapartidária e torna-se advogado da razão”.¹² Tem como tarefa essencial esclarecer a verdade. Essa vinculação do crítico com a verdade a ser descoberta, enquanto vinculação ao futuro é: “autogarantia da crítica”¹³. Essa mesma vinculação emancipou o crítico pra criticar o presente, com absoluta liberdade e, como tal, para criticar não apenas o âmbito religioso mas também o âmbito do Estado e da política. Trata-se, assim, por parte dos críticos, segundo o autor: “de uma luta apolítica pela verdade (...) em que para combater a ignorância e o erro, todos os meios são permitidos”.¹⁴ Assim: “ao invocar a soberania suprapartidária da crítica, mas ao mesmo tempo envolver a política em seu processo, os críticos, em virtude da sua própria crítica, permaneciam acima dos partidos; por outro lado, na condição de

⁸ KOSELLECK, Reinhart (1999). *Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês*, Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, pp. 88-110.

⁹ KOSELLECK, *Op. cit.* p. 93.

¹⁰ *Ibidem*, p.93

¹¹ *Ibidem*, p. 96.

¹² *Ibidem*, p. 96.

¹³ *Ibidem*, p. 97.

¹⁴ *Ibidem*, p. 100.

críticos, constituíam um partido”.¹⁵ A crítica, sendo apolítica, separa-se do Estado. No entanto, não deixa de ajuizar sobre o mesmo, pelo que notamos aqui, a partir desta altura, uma ambivalência da crítica, ou seja, por um lado, ela é aparentemente apolítica e acima da política mas, de facto, ela assume-se também como uma política. A partir daqui: “a crítica abandona as esferas da arte e da ciência, que antes lhe cabiam (...) e os antigos objetos da crítica tornam-se as armas de uma crítica política”.¹⁶ A crítica passa a ser lei que tudo submete, inclusive, os seus autores, donde: “em virtude da sua própria autoridade, que inicialmente se distanciou do Estado para poder agir sem entraves, agora suprime a fronteira que antes havia traçado. Ao executar sua autojustificação crítica, aparece abertamente a pretensão da razão crítica, de estender seu reino também ao Estado. O reino da crítica sobre a opinião pública adquire uma dignidade política”.¹⁷ Ela passa a ser proclamada, aberta e publicamente, como tal. Historicamente: “as etapas da crítica que foram esboçadas, a partir de Simon, Bayle, Voltaire, Diderot, Kant (entre outros) confirmam a crescente importância política atribuída ao conceito de crítica no século XVIII. O *politicum* da crítica não residia no significado verbal que se emprestava ao termo; remontava à relação entre os dois domínios, resultante do “reino da crítica” e do Estado”.¹⁸ Podemos concluir desta análise de Koselleck, que a crítica, se baseia nesse dualismo para estabelecer o seu processo apolítico, inicialmente, contra as religiões; depois, envolveu cada vez mais o Estado nesse processo, baseado também nesse dualismo, para exercer a sua crítica política; finalmente, a sua influência alargou-se claramente ao Estado, confundindo-se Estado e crítica. A partir daí, a crítica atingiu limites de anticrítica e supercrítica, que acabou por alcançar uma certa hipocrisia que está na base do advento do mundo burguês que, com uma autoconsciência de carácter dualista tendente a eliminar tensões, acabará por conseguir a tomada indireta do poder e acentuar a crise política. Ou seja, para Koselleck: o “agravamento da crise corresponde dialeticamente ao encobrimento do seu significado político”.¹⁹ Em *crítica e crise*, Koselleck faz, pois, sobressair um sentido crítico que passa por quatro momentos: inicialmente, a crítica tem um cariz religioso e é, de um modo especial, uma crítica aos textos sagrados; em seguida, torna-se crítica apolítica à política; depois, crítica política; e, por último, crítica em crise em virtude da forma de crítica política. Em todos esses momentos perpassa uma visão dualista da realidade. Em todos esses momentos existe uma incidência política e uma incidência moral, potenciadoras da crítica mas, ao mesmo tempo, reveladoras de aspetos paradoxais, conducentes à abolição de diferenças, contradições e tensões que, em última análise, colocam em causa o próprio sentido original da crítica enquanto arte de julgar.

¹⁵ *Ibidem*, p. 101.

¹⁶ *Ibidem*, p. 102.

¹⁷ *Ibidem*, pp. 107-108.

¹⁸ *Ibidem*, p. 108.

¹⁹ *Ibidem*, pp. 109-110.

Com a chamada Teoria Crítica, por intermédio da Escola de Frankfurt²⁰, começou a afirmar-se o pensamento crítico nos meados do século XX, com autores como Theodor Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Jurgen Habermas. Estes autores, tendo em conta as perspetivas da filosofia, da psicologia e da sociologia criaram uma teoria interdisciplinar marcada pela dialética hegeliana, psicanálise freudiana e marxismo, respectivamente. Assim, a teoria crítica aproveita do marxismo a crítica à ideologia; aproveita da psicanálise freudiana o poder da vontade que se há-de conjugar com a razão e aproveita da dialética hegeliana a busca de síntese e do pensamento esclarecedor. Ora, a teoria crítica da sociedade foi utilizada e criticada por múltiplos pensadores e cientistas sociais, em virtude da sua própria construção como teoria, que é, em si e por si, autocrítica por definição. Nesta linha, segundo Jurgen Habermas, tendo em conta a inexistência de um referencial teórico absoluto e com os limites derivados do empirismo, expressa que o que torna melhor um argumento é: "a sonoridade de suas razões".²¹ Para Habermas, o que caracteriza a racionalidade de uma expressão linguística é o fato de as suas pretensões de validade estarem sujeitas à crítica, através de procedimentos reconhecidos intersubjetivamente, traduzindo-se no seu célebre conceito de razão comunicativa ou teoria da acção comunicativa.²² Esta teoria pressupõe uma diferenciação entre os mundos objetivo, social e subjectivo que, segundo ele, distingue o pensamento moderno do modo de pensar mítico. O pensamento moderno, ao contrário do pensamento mítico, assume que as interpretações variam de acordo com a realidade social e natural e que as crenças e valores variam de acordo com o mundo objetivo e social. Habermas, herdeiro dos grandes temas da escola de Frankfurt e da filosofia moderna com raízes em Kant, Hegel e Marx, critica a concepção instrumental da razão e concebe a racionalidade como algo próximo do uso da linguagem e da comunicação. A sua concepção de racionalidade tem como objetivo possibilitar a emancipação humana sendo a educação o elemento principal dos processos de formação e de reprodução social. A educação e o processo de aprendizagem diferenciam-se, assim, de acordo com Habermas, pelo uso instrumental e comunicativo da razão. Trata-se, pois, de uma abordagem teórica que, contrapondo-se à teoria tradicional, de tipo cartesiano, procura unir a teoria e a

²⁰ O início desta teoria situa-se na publicação do ensaio de Max Horkheimer, em 1937, intitulado *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* (cf. HORKHEIMER, Max (1983). *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, In *Textos Escolhidos*, São Paulo, Abril Cultural, pp. 31-68). Para o autor: "a teoria crítica da sociedade tem como objeto os seres humanos como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não são um dado adquirido, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre isso. Os objetos, a percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder." (cf. Idem (1968). *Filosofia e Teoria Crítica*, In *Textos Escolhidos*, Coleção "Os Pensadores", p. 163).

²¹ HABERMAS, Jurgen Habermas (1984). *The theory of communicative action*, Vol 1. Reason and the rationalization of society, Boston: Beacon Press, p. 24.

²² PINTO, José Marcelino R. (sd). *A teoria da acção comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar*, Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP-USP.

prática, ou seja, incorporar ao pensamento tradicional dos filósofos uma tensão com a realidade. Nesta linha, podemos dizer que a teoria crítica oferece um comportamento crítico nos confrontos com a ciência e a cultura, apresentando uma proposta política de reorganização da sociedade, ou seja, uma reflexão sobre a racionalidade vigente. Desta teoria se depreende uma atitude crítica no sentido de justificar ou argumentar sobre um determinado objeto, seja no sentido de o afirmar ou de o negar. Assim, no que ao nosso trabalho interessa, daqui podemos depreender que PC requer, desde logo, o exercício da capacidade de argumentar, ou seja, produzir argumentos o que, por sua vez, requer o desenvolvimento de uma atitude de interpretação, análise e avaliação dos mesmos, situação que, como se verá, implicará elementos e critérios específicos conducentes a uma maior potencial relação entre a teoria e a prática.

Salientamos, do mesmo modo, a natural emergência de uma pedagogia crítica, movimento influenciado, sobretudo, pelo pensamento de Paulo Freire e que visa o livre pensamento dos educandos e a afirmação de um construtivismo crítico.²³ Dentro da amplitude do construtivismo crítico, que abarca múltiplas áreas, interessa-nos aqui, de um modo especial, a que diz respeito à educação. Assim, no âmbito de um contexto teórico crítico aplicado à educação pode discernir-se mais claramente: “o modo como a educação opera para reproduzir ou desafiar as estruturas sociopolíticas e económicas dominantes”.²⁴ Este exercício é muito importante em termos de aprender a pensar, a ensinar e a viver democraticamente. “O propósito educativo não pode ser dissociado da justiça social, libertação humana, autodireção, resistência à regulação, edificação da comunidade, formas mais profundas de interligação humana e luta pela liberdade. (...) Sem tais modos informados de atribuição de significados, as escolas tendem a reforçar as estruturas patriarcais, práticas educativas eurocêntricas, a homofobia, o racismo, etc.”²⁵ O construtivismo crítico ajuda-nos a compreender, no âmbito da educação, um sistema educativo que tantas vezes beneficia os mais privilegiados em detrimento daqueles que são marginalizados por questões de raça, classe, género e sexualidade. O construtivismo crítico, para além da preocupação com a forma de transmissão de conteúdos, preocupa-se com o objetivo de valorizar a liberdade do indivíduo, pessoal e socialmente considerado. Essas preocupações implicam a expansão da consciência que um ser humano tem de si, enquanto ser social, permitindo, assim, a construção de uma consciência crítica que se reveste de fundamental importância para o ser e estar no

²³ O Construtivismo é uma das correntes teóricas empenhadas em explicar como a inteligência humana se desenvolve partindo do princípio de que o seu desenvolvimento é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. De acordo com o Construtivismo, o homem não nasce inteligente, mas também não é passivo sob a influência do meio, isto é, ele responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada. A palavra construtivismo refere-se a uma série de correntes de pensamento em diferentes áreas do conhecimento, como a educação; a filosofia; matemática; história da arte; ciências políticas; economia; entre outras (Cf. Op. cit. Retirado de <http://docente.ifrn.edu.br/avelinolima/disciplinas/filosofia-da-mente/dicionario-de-filosofia-nicola-abbagnano/view>, acedido em 24/03/2014).

²⁴ KINCHELOE, J. L. (2006). *Construtivismo crítico*. Lisboa: Edições Pedagogo, p. 18.

²⁵ *Ibidem*.

mundo e onde o contexto educativo assume uma importância fundamental. O interesse do construtivismo crítico reside, assim, na possibilidade de construção de uma consciência crítica, capaz de contribuir para o processo de consciência de si de cada pessoa, enquanto ser pessoal e socialmente considerado. Daqui, pois, a necessidade de uma pedagogia crítica como caminho a empreender, a começar pelo contexto escolar. O conceito de pedagogia deriva do vocábulo grego antigo *paidagogós*, composto por *paidos* (criança) e *gogia* (levar ou conduzir). Inicialmente, o termo referia-se ao escravo que acompanhava as crianças à escola mas, com o passar do tempo, a pedagogia passou a dizer respeito ao conjunto de saberes que trata da educação e do ensino. Alguns consideram a pedagogia como uma ciência aplicada de carácter psicossocial, outros consideram-na um saber ou uma arte. Perante vários tipos de pedagogia (pedagogia geral; pedagogias específicas; pedagogia tradicional; e pedagogia contemporânea), a pedagogia crítica é uma abordagem de ensino que convida os estudantes a questionarem e a desafiarem as crenças e práticas que lhes são ensinadas, ou seja, consiste num conjunto de teorias e de práticas para promover a consciência crítica e envolve professores e alunos. A pedagogia crítica implica que o estudante se questione a si mesmo enquanto membro de um processo social, marcado pela imperfeição e pela necessidade da sua transformação, através do seu contributo.²⁶ O pedagogista crítico Ira Shor define pedagogia crítica como: “Hábitos de pensamento, leitura, escrita e fala que vão além do significado superficial, primeiras impressões, mitos dominantes, pronunciamentos oficiais, clichés tradicionais, sabedoria recebida e meras opiniões, para entender o significado profundo, causas radicais, contexto social, ideologia e consequências pessoais de qualquer ação, evento, objeto, processo, organização, experiência, texto, assunto subjetivo, política, meio de comunicação social ou discurso.”²⁷ Como tal, a Pedagogia Crítica envolve relações entre o ensinar e o aprender em que os seus defensores afirmam que é um processo contínuo de *desaprender, aprender, reaprender, refletir, avaliar*, e de impacto que essas ações têm sobre os próprios alunos. A pedagogia crítica foi fortemente influenciada pelos trabalhos de Paulo Freire, um dos mais conhecidos pedagogos críticos.²⁸ Ele defende a

²⁶ ABBAGNANO, Nicola. Op. cit. Retirado de <http://docente.ifrn.edu.br/avelinolima/disciplinas/filosofia-da-mente/dicionario-de-filosofia-nicola-abbagnano/view>, acedido em 24/03/2014. Cf. *Conceito de pedagogia crítica - O que é, Definição e Significado*. Retirado de <http://conceito.de/pedagogia-critica#ixzz33D9Y3P3N>, acedido em 30/05/2014.

²⁷ SHOR, Ira (1992). *Empowering Education - Critical Teaching for Social Change*, The University of Chicago press, p. 129.

²⁸ Cf. Paulo Reglus Neves Freire (Recife, 19 de setembro de 1921 – São Paulo, 2 de maio de 1997), educador, pedagogo e filósofo brasileiro sendo considerado patrono da Educação Brasileira, desde 13 de abril de 2012. Ele é considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado, sobretudo, o movimento da “pedagogia crítica”. A sua prática didática fundamentava-se na crença de que o educando assimilaria o objeto de estudo utilizando uma prática dialética com a realidade, em contraposição a uma prática que ele denominou “educação bancária”, tecnicista e alienante. O educando criaria a sua própria educação, fazendo ele próprio o caminho, e não seguindo uma via já previamente construída. Libertando-se de chavões alienantes, o educando seguiria e criaria o seu rumo. Destacou-se pelo seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência política numa linha de “libertação do oprimido”.

habilidade dos estudantes para pensarem criticamente sobre a sua situação educacional enquanto poder para tomar uma atitude contra a opressão e enfatizar a importância da educação libertadora, geradora de transformação pessoal e social. Na linha da autonomia apresentada por Kant, Paulo Freire formulou uma proposta educacional que procura transformar o educando em sujeito, enfatizando a consciência de si e do seu poder transformador da realidade envolvente, procurando conciliar reflexão e acção, acreditando no potencial humano de ser melhor e de construir um mundo melhor. Em ambos os autores se verifica a centralidade da possibilidade e capacidade do sujeito conseguir determinar a sua vida de forma autónoma, em que a educação que promove a autonomia é a que se preocupa com a formação integral da pessoa que, por sua vez, tem um potencial transformador da realidade. O processo de reflexão crítica que deriva da pedagogia crítica de Paulo Freire, considera, assim, que “essa formação crítica deve conduzir ao desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de analisar a realidade e de a transformar, levando os alunos e os professores a uma maior autonomia e emancipação. Um educador crítico concebe os alunos como agentes críticos, o conhecimento como problemático, o diálogo crítico como fundamental, tendo em vista um mundo melhor para todas as pessoas”.²⁹ Assim, a utilização de uma linguagem crítica, que orienta o processo reflexivo, que vai mais além dos conteúdos programáticos e que conta com uma análise atenta da realidade, é fundamental para a formação de professores e alunos conscientes da sua acção. Neste contexto, Paulo Freire enfatiza a importância do diálogo, através da chamada *comunidade dialógica*, como veículo para o processo básico da educação, ou seja, a comunicação. Esta atitude crítica a exercitar em contexto escolar, num ambiente de diálogo crítico, como veremos mais adiante, será, assim, um caminho capaz de ajudar a pensar criticamente e a provocar uma conseqüente transformação pessoal e social.

A partir dos contributos históricos dos movimentos e autores acabados de referir sucintamente e pese embora as perspectivas de abordagem dos mesmos e dos desafios que elas implicam, preocupa-nos, essencialmente, fundamentar a especial incidência crítica do nosso trabalho, centrado, como veremos, em algumas competências gerais subjacentes ao PC. De referir, à partida, que longe de explorar uma perspectiva de pensamento crítico centrada numa tensão constante entre a teoria e a prática, interessa-nos aqui, a dimensão da crítica que está subjacente a toda essa tensão, enquanto metodologia analítica, clarificadora de conceitos e argumentos, a qual poderá trabalhar-se em contexto escolar, especialmente, no contexto da aula de Filosofia no Ensino Secundário.

Hoje em dia, apesar da produção abundante de conhecimento que se verifica, o pensar criticamente parece estar em situação deficitária, donde podemos notar que acumulação de saber e pensamento não são exactamente a mesma coisa. Assistimos hoje, de acordo com o filósofo francês Alain Finkielkraut: “a uma derrota do

²⁹ FREIRE, Paulo (1992). *Extensão ou comunicação?*, 10ª edição. São Paulo: Paz e Terra.

pensamento (...) em que a barbárie se apoderou da cultura. À sombra dessa grande palavra, cresce a intolerância e o infantilismo. Quando não é a identidade cultural que encerra o indivíduo no seu âmbito cultural e, sob pena de alta traição, lhe impede o acesso à dúvida, à ironia, à razão, ou seja, a tudo aquilo que poderia protegê-lo de uma matriz colectiva, é a indústria do ócio, essa criação da era técnica que reduz à insignificância as obras do espírito. E assim, a vida guiada pelo pensamento cede suavemente o seu lugar ao terrível e ridículo rosto do fanático e do zombie”.³⁰ Assim, de acordo com este autor, podemos dizer que: “a racionalidade e a crítica são imprescindíveis para pensar (...); o pensamento é exclusivo da pessoa (...); o pensamento é uma capacidade e uma necessidade da vida porque nos ajuda a ter consciência da realidade e fazer escolhas (...); e o pensamento é uma estratégia para abrir-se à possibilidade de pensar, sendo o exercício efectivo de diálogo, quer seja com os outros, com os livros ou consigo próprio.”³¹

O pensamento implica, assim, algum estado de insatisfação perante a realidade envolvente, procurando questioná-la e questionar-se, numa atitude ativa de reflexão, exploração, partilha, escuta e debate, onde se justifica o termo *crítico*. Posto isto, na linha de alguns autores, podemos dizer que pensar criticamente é ter em conta: “o estudo ativo, persistente e cuidado de uma crença ou de uma suposta forma de conhecimento através da análise dos fundamentos que a apoiam e das conclusões para que apontam” (John Dewey); “um pensamento razoável e refletido, preocupado em ajudar-nos a decidir sobre aquilo em que acreditar ou o que fazer” (Robert Ennis); “uma forma de pensamento - acerca de qualquer assunto ou problema - através do qual o pensador melhora a qualidade dos seus raciocínios recorrendo a técnicas que lhe permitem captar as estruturas inerentes ao pensamento e impondo-lhes uma exigência intelectual elevada” (Richard Paul); “uma interpretação e avaliação ativa e competente de observações, comunicações, informações e argumentações” (Michael Scriven).³²

Neste sentido, pensar criticamente: “tem o valor prático de nos proteger de erros e influências alheias e de promover a autonomia e uma cidadania responsável”³³; e diz respeito ao: “processo de analisar e avaliar o pensamento com o propósito de o melhorar; pressupõe o conhecimento das estruturas mais básicas do pensamento (os

³⁰ FINKIELKRAUT, Alain (2013). *Los prejuicios constituyen el tesoro cultural de cada pueblo*, Le Monde diplomatique, n.º 125.

³¹ *Ibidem*.

³² No que diz respeito à reflexão sobre esta temática, considere-se CARNEIRO, Tomás Magalhães - *Curso de Pensamento Crítico Para Jovens - aprender a pensar*. Retirado de <http://www.pensamentocritico.net/>, acedido em 24/03/2014. Tomás Magalhães Carneiro é professor de filosofia e dinamiza sessões de “Diálogo Filosófico” em espaços públicos (Cafés Filosóficos, Ciclos de Leituras Filosóficas) e em escolas e jardins de infância (Projectos Jovens Filósofos e Filósofos a Brincar). É formador de professores e, recentemente, fundou com um amigo, o Clube Filosófico do Porto. Tem um blog (Filosofia Crítica) onde se debruça, em grande parte, sobre “pensamento crítico”, as suas condições e as suas implicações.

³³ KRIPPAHL, Ludwig. *Manual de Pensamento Crítico*. Retirado de: http://centria.di.fct.unl.pt/~ludi/, manualpc/cap1_V0.2.pdf, p. 6., acedido em 24/03/2014.

elementos do pensamento) e os critérios intelectuais mais básicos do pensamento (critérios intelectuais universais).³⁴

Nesta linha, podemos dizer que estamos situados perante o pensar sobre o pensar, que envolve princípios ou critérios de análise, como veremos mais à frente, e tem um sentido prático, ou seja, debruça-se sobre problemas reais que, geralmente, se revestem de alguma complexidade e que, como tal, justificam uma atitude séria de análise e de compreensão.

De referir ainda que, de acordo com Robert Ennis, pensar criticamente centra-se no seguinte: “naquilo que a pessoa possa decidir em que acreditar ou fazer”.³⁵ Trata-se de um processo reflexivo, porque analisa resultados, situações, seja do próprio sujeito ou de outra pessoa; e é razoável, porque predomina a razão sobre outras dimensões do pensamento. Ele acontece quando o aluno é capaz de analisar situações, informações, argumentos, busca a verdade das coisas e chega a conclusões razoáveis, com base em critérios e evidências. Além disso, é avaliativo, pois, ao decidir em que acreditar ou o que fazer, implica um juízo de valor das ações e situações que se apresentam e, ainda, inclui tanto a resolução de problemas como a tomada de decisões, pois, ele evidencia-se na resolução de situações problemáticas e que requerem uma tomada de posição.

A partir do exposto, podemos salientar que pensar criticamente traz inúmeras vantagens no que se refere ao processo de tomada de decisão, ao nível daquilo que é significativo e ao nível dos conceitos. Formar uma imagem do mundo com base em meras notícias, filmes, revistas ou publicidade, como amiúde acontece, sem qualquer sentido crítico, é um dos principais obstáculos para PC. Além disso, os nossos medos e tendências egocêntricas e etnocêntricas também são obstáculos ao seu exercício. A nível escolar, de referir também que algumas práticas educacionais desencorajam claramente a PC, nomeadamente, a atitude do professor distribuidor de conhecimento, a atitude passiva do aluno enquanto mero reprodutor do conhecimento transmitido, o cultivo de certos mitos, por exemplo, o de que há uma única resposta certa para cada pergunta ou que tudo é uma questão de opinião, entre outras.

Assim, nos tempos que correm e nos mais variados contextos, a começar pelo contexto educativo, pelo seu potencial de implicação no futuro, impõe-se uma atitude capaz de ajudar a PC traduzindo-se em ações de qualidade. Para essa excelência de qualidade exige-se o seu exercício, de forma sistemática, capaz de conduzir à afirmação de pensadores críticos cujo perfil envolverá necessariamente, entre outros, os seguintes elementos: “alguém que formula problemas e perguntas fundamentais, com clareza e precisão (...); alguém que acolhe e avalia informação relevante e utiliza ideias

³⁴ PAUL, Richard e ELDER, Linda (2005). *Una Guía Para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados*, Fundação para o Pensamento Crítico, p. 7. Estes elementos e critérios serão alvo de atenção demorada mais adiante.

³⁵ ENNIS, R.H. (1989). *Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research*. *Educational Researcher*, 18 (3), p. 4; e ENNIS, R. H. e NORRIS, S. P. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications, p. 8.

abstractas para interpretar essa mesma informação (...); alguém que chega a conclusões e soluções, provando-as com critérios relevantes (...); alguém que pensa com uma mente aberta (...); e alguém que é capaz de comunicar, efetivamente, as suas ideias³⁶. Assim, podemos dizer que a atitude de PC se encontra muito centrada no sujeito que a exercita, com critérios rigorosos e, ao mesmo tempo, abre-se a uma comunicação efetiva aos outros.

Face ao exposto, podemos dizer que, mais do que termos em conta uma teoria do Pensamento Crítico na linha da do criticismo de Kant, da teoria crítica de Adorno e Horkheimer, da teoria da acção comunicativa de Habermas e da pedagogia crítica de Paulo Freire que poderíamos identificar como sendo de tensão constante entre os princípios teóricos e a realidade envolvente no sentido da sua transformação, releva-se, sobretudo, a dimensão crítica que está subjacente ao ato de pensar, situação que remete, desde logo, para uma perspetiva mais analítica dos argumentos que lhe estão subjacentes no sentido de perceber os seus elementos, critérios e características intelectuais, como em traços gerais nos propomos explorar no ponto seguinte. Assim, os autores referidos pretendem problematizar a relação entre o saber e o poder, a ciência e a política, no sentido de gerar transformações a nível do contexto ou intervenções críticas. A sua consideração de pensamento crítico leva-os a procurar romper com quaisquer ideias estabelecidas, no sentido de as questionar ativamente, ou seja, nem, por um lado, assumem uma atitude de dogmatismo ideológico nem, por outro lado, uma atitude de neutralismo científico mas antes uma constante prática de exigente auto reflexividade ou crítica. O seu intento é abrir o real às múltiplas possibilidades de interpretação e intervenção que lhe estão subjacentes, de uma forma crítica. Aqui, no que a este trabalho diz respeito, interessa-nos, sobretudo, essa dimensão crítica subjacente à atitude de pensar criticamente, ou seja, perceber como se pode estruturar o pensamento, com base em algumas competências gerais, para que tenha essa faceta crítica. Talvez possamos dizer que nos vamos situar perante uma espécie de hermenêutica para PC, qual metodologia analítica, com potencial de aplicabilidade a múltiplos contextos, a começar pela sala de aula de filosofia no ensino secundário, aos seus variados recursos (textos, debates, pesquisas, etc.) e com potenciais implicações pessoais e sociais.

1.2. A crítica como processo pedagógico e didático

Para esta tentativa de compreensão mais efetiva da atitude de PC recomenda-se ter em conta a identificação de elementos capazes de ajudar a PC num texto ou numa imagem ou em qualquer outra situação e a avaliação da qualidade da afirmação ou da argumentação segundo critérios para tal, identificando ainda algumas características

³⁶ PAUL, Richard e ELDER, Linda (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas, Fundación para el Pensamiento Crítico. Retirado de www.criticalthinking.org, p. 4*, acedido em 06/03/2014.

intelectuais que lhe estão associadas. Neste âmbito, podemos dizer que a crítica, no sentido expresso no ponto anterior, surge como processo e como competência pedagógica e didática fundamental capaz de ajudar a pensar criticamente. Da polissemia do termo competência interessa-nos aqui, sobretudo, a sua consideração aplicada ao contexto educativo, ou seja, enquanto competência pedagógica e didática e que poderíamos sintetizar como “habilidade que um indivíduo possui para o desempenho de uma determinada tarefa”³⁷, podendo ser exercitada. As competências podem ser gerais (aplicáveis a todo o pensamento, em todos os domínios, temas, disciplinas e profissões) e específicas (aplicáveis a domínios, temas, disciplinas e profissões em particular). Os elementos, os critérios e características intelectuais para ajudar a PC, que iremos ter aqui em conta, dizem respeito às competências gerais para tal. As competências para ajudar a PC, essenciais para estudar e aprender (estudar e aprender; fazer perguntas essenciais; leitura; escrita; entre outras) e as competências de juízo ético e de capacidade de juízo mediático, são exemplos de competências específicas associadas a um domínio particular do pensamento.³⁸ Para cada conjunto de competências, existem critérios, princípios guia, indicadores de rendimento e resultados, sendo que: os critérios referem-se à disposição para PC em foco; os princípios dizem respeito às suposições das quais surgem os critérios; os indicadores de rendimento referem-se às capacidades para PC que, conjuntamente, formam a disposição para tal; e os resultados são as ações ou comportamentos mensuráveis dos estudantes que podem ser diretamente avaliados pelos professores³⁹.

Para a perceção desses elementos e critérios, bem como das características intelectuais que lhe estão associadas, enquanto Competências Gerais para ajudar a PC, iremos recorrer, de um modo especial, aos autores Richard Paul e Linda Elder,⁴⁰ autoridades reconhecidas no âmbito do estudo dessas competências.

³⁷ Competência refere-se, essencialmente, às habilidades que um indivíduo possui para o desempenho de uma determinada tarefa, sendo que as mesmas podem ser exercitadas e organizadas numa hierarquia, como mais gerais e mais específicas (Cf. AA. VV., *Dicionário de Língua Portuguesa*, Porto Editora, 2008).

³⁸ PAUL, Richard e ELDER, Linda (2005). *Una Guía Para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados*, Fundação para o Pensamento Crítico, pp. 17-18. Retirado de www.criticalthinking.org, p. 4, acedido em 06/03/2014.

³⁹ PAUL, Richard e ELDER, Linda, Op. cit., p. 18-19 e sgs. Retirado de www.criticalthinking.org, p. 4, acedido em 06/03/2014. Cf. proposta dos autores de *um guia de avaliação do Pensamento Crítico*, pp. 21-53. Daqui se adaptará uma proposta didática a aplicar no âmbito da filosofia.

⁴⁰ Richard William Paul é diretor de investigação do Centro de Pensamento Crítico, fundado em 1980, na Sonoma State University, no norte da Califórnia e Linda Elder é a Diretora Executiva do mesmo Centro. Ambos têm dedicado a sua atenção e investigação às potencialidades de “pensamento crítico” e à sua aplicação em contexto escolar, no sentido da sua promoção como um bom hábito da mente. Richard Paul é também o Presidente do National Council for Excellence in Critical Thinking, sendo autor de inúmeras obras sobre o tema de Pensamento Crítico. Linda Elder é ainda a presidente da Fundação para o Pensamento Crítico e, além disso, tem realizado investigações sobre a relação entre o pensamento e a emoção, o cognitivo e o afetivo, tendo desenvolvido uma teoria original sobre as etapas do desenvolvimento de “pensamento crítico”, *Idem* (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*, Fundación para el Pensamiento Crítico. Retirado de www.criticalthinking.org, p. 25, acedido em 06/03/2014.

Estes autores identificam uma espécie de *Roda de elementos* para pensar criticamente que diz respeito aos fatores envolvidos no processo do nosso pensamento. Assim, sempre que pensamos, de forma crítica, há que ter em conta os seguintes elementos:

1. Pensamos com um objetivo (propósito de pensamento, meta, objetivo), o qual há de ser expresso de uma forma clara, realista, distinta e significativa; algumas questões a ter em conta neste elemento na realização de um trabalho, de uma atividade ou de uma leitura: O que pretendo alcançar? Qual é a meta que me proponho atingir? Qual é o meu objetivo?;
2. A partir de um ponto de vista (perspetiva, orientação, marco de referência), o qual há-de ser identificado, comparado com outros pontos de vista verificando as suas forças e fraquezas e, como tal, avaliado; algumas questões a ter em conta neste elemento na realização de um trabalho, de uma atividade ou de uma leitura: A partir de que ponto de vista me debruço sobre um determinado assunto? Haverá outro ponto de vista que deva considerar?;
3. Baseado em assunções (pressupostos, algo que se aceita acriticamente), as quais não-de ser identificadas, justificáveis, e relacionadas com o seu ponto de vista; algumas questões a ter em conta neste elemento na realização de um trabalho, de uma atividade ou de uma leitura: O que considero assumido? Que pressupostos me levam a uma determinada conclusão?;
4. Tendo implicações e consequências, as quais devem ser identificadas, tanto as implicações positivas como as negativas, considerando todas as consequências possíveis; algumas questões a ter em conta neste elemento na realização de um trabalho, de uma atividade ou de uma leitura: Quais são as implicações da minha posição? O que pretendo insinuar?;
5. Usando factos, dados e experiências (informação, de fonte credível), os quais não-de ser claros, precisos, suficientes e relevantes para a pergunta em causa; algumas questões a ter em conta neste elemento na realização de um trabalho, de uma atividade ou de uma leitura: Qual é a informação que estou a utilizar para chegar a uma conclusão? Que experiências me ajudaram a apoiar a afirmação em causa? De que informação preciso para resolver a questão?;
6. Para fazer inferências e julgamentos (interpretação para concluir), os quais devem ser resultado da evidência e consistentes entre si; algumas questões a ter em conta neste elemento na realização de um trabalho, de uma atividade ou de uma leitura: Como cheguei a esta conclusão? Haverá outra forma de interpretar a informação em causa?;
7. Baseados em conceitos/teorias (definições, axiomas, leis, princípios, modelos), os quais não-de ser identificados e explicados de forma cuidada, precisa e clara; algumas questões a ter em conta neste elemento na realização de um trabalho, de uma atividade ou uma leitura: Qual é a ideia central? Posso explicá-la?;

8. Para responder a uma pergunta ou resolver um problema, a qual há-de ser claramente formulada, trabalhada e esclarecida, tendo em vista a obtenção de uma resposta satisfatória; algumas questões a ter em conta neste elemento na realização de um trabalho, de uma atividade ou de uma leitura: Que pergunta estou a formular? A que pergunta estou a responder?;⁴¹

A conjugação desta *Roda de elementos*, proposta pelos autores em causa, afirma-se como uma estratégia para o desenvolvimento de competências gerais para PC sempre que queremos entender melhor um trabalho, uma atividade ou uma leitura que tenhamos entre mãos. Esta estratégia servirá de base para o desenvolvimento de uma proposta didática na disciplina de filosofia, como veremos mais à frente.

Em oposição às múltiplas percepções intuitivas que usamos no quotidiano e que formam erroneamente o nosso pensamento, os autores referidos apresentam alguns *critérios* universais para formar positivamente a qualidade de pensamento.⁴² Esses critérios são acompanhados da formulação de algumas perguntas que devem funcionar como uma espécie de voz interior aplicável a um determinado problema, assunto ou situação. Vejamos, pois, sucintamente, esses oito critérios ou normas para ajudar a pensar criticamente e algumas das perguntas que se podem utilizar para os aplicar:

1. Clareza (versus confusão): Pode explicar este assunto? Pode expressar a sua ideia de outra forma? Pode dar um exemplo?;
2. Exatidão (versus falsidade): Isso está certo? Como se pode verificar? Como se pode corroborar que é verdadeiro? (um enunciado pode ser claro mas inexato);
3. Precisão (versus imprecisão): Pode dar mais detalhes? Pode ser mais específico? (um assunto pode ser claro e exato mas impreciso);
4. Relevância (versus irrelevância): Que relação tem com a pergunta? Como afeta isso o assunto? Como pode isso ajudar? (um assunto pode ser claro, exato e preciso mas irrelevante para a questão em causa);
5. Suficiência (versus insuficiência): Qual o problema mais importante a considerar? Será esta a ideia central? Qual dos dados é mais importante?;
6. Profundidade (versus superficialidade): Em que medida a resposta vai mesmo de encontro à pergunta em toda a sua complexidade? Em que medida considera todas as dimensões da questão? A resposta atende aos aspetos mais importantes

⁴¹ *Ibidem* (2003). Retirado de www.criticalthinking.org, pp. 5-8, acedido a 10/03/2014.

⁴² Alguns exemplos: “É verdade porque acredito nisso” (Egocentrismo inato: parte-se da premissa de que aquilo em que se acredita é certo apesar de nunca ter questionado as bases de tais crenças); “É verdade porque acreditamos nisso” (Sociocentrismo inato: parte-se da premissa de que as crenças dominantes dentro do grupo ao qual pertencemos são certas, apesar de nunca se terem questionado as bases de tais crenças); “É verdade porque quero acreditar nisso” (Cumprimento de desejos inatos: processo de autodefesa, de conforto intelectual e de aversão ao confronto pessoal e à mudança); “É verdade porque sempre acreditei nisso assim” (Auto validação inata, em que tenho um forte desejo de manter as crenças que tenho tido ao longo do tempo, apesar de nunca as ter questionado verdadeiramente); “É verdade porque me convém acreditar nisso” (Egoísmo inato: defesa das crenças que justificam que tenha mais poder ou vantagens, apesar das mesmas não estarem baseadas na razão ou na evidência)(*Cf. Ibidem*, p. 9).

e significativos? (um enunciado pode ser claro, exato, preciso e relevante mas superficial ou pouco profundo);

7. Amplitude (versus exiguidade): Poderá considerar-se outra perspectiva? Haverá outra forma de examinar a situação? (um raciocínio pode ser claro, exato, preciso, relevante e profundo mas carecer de amplitude);e

8. Lógica (versus ilógica): Isto terá lógica? Isto tem sentido? Porquê?.⁴³

A título de exemplo, veja-se como analisar, de uma forma sucinta, o sentido lógico de um texto:

1. O objetivo principal deste texto é... (Referir com exatidão o objetivo);
2. A pergunta chave a que o autor responde é... (Delimitar a pergunta principal);
3. A informação mais importante no texto é... (Definir fatos, experiências, dados);
4. As inferências/conclusões do texto são... (Identificar as principais conclusões);
5. Os conceitos chave do texto são... (Identificar os principais conceitos utilizados);
6. As assunções de que parte o autor são... (Identificar os pressupostos do autor);
7. As implicações do texto são... (identificar consequências prováveis do assunto);
8. Os principais pontos de vista do texto são... (Identificar a perspectiva do autor).⁴⁴

Esta análise lógica de um texto deve ter, assim, em conta os elementos para ajudar a PC referidos atrás e as perguntas que lhe estão subjacentes no sentido da qualidade dessa mesma análise. Além disso, para o exercício de PC, os mesmos autores propõem algumas características Intelectuais essenciais por parte daqueles que o exercitam:

1. Humildade intelectual versus Arrogância intelectual (estar consciente dos limites do seu conhecimento e da vontade em aprender sempre algo mais);
2. Integralidade/Coragem intelectual versus Cobardia intelectual (estar consciente da necessidade de estar atento a múltiplas perspectivas de abordagem);
3. Empatia intelectual versus Indiferença intelectual (estar consciente que cada um precisa de se colocar no lugar do outro para que o compreenda);
4. Autonomia intelectual versus Conformidade intelectual (dominar de forma racional os seus valores e crenças, aprendendo a pensar por si próprio);
5. Integridade intelectual versus Hipocrisia intelectual (reconhecer a necessidade de ser honesto no pensar; consistente; rigoroso e coerente);
6. Perseverança intelectual versus Tibieza intelectual (estar consciente da necessidade da verdade acima de tudo e das suas exigências);
7. Confiança na razão versus Desconfiança na razão (Confiar que podemos aprender a pensar por nós próprios e chegar a conclusões);
8. Imparcialidade versus Injustiça intelectual (estar consciente de que é necessário tratar todos os pontos de vista da mesma forma, com justiça).⁴⁵

⁴³ *Ibidem*, pp. 10-12.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 13.

⁴⁵ *Ibidem*, pp. 16-18.

Pelo exposto, verificamos que os pensadores críticos no sentido que aqui exploramos aplicam, ou devem aplicar, de uma forma natural, oito critérios intelectuais de PC (Clareza; Exatidão; Precisão; Relevância; Suficiência; Profundidade; Amplitude; e Lógica) a oito elementos para ajudar a PC (Objetivos; Inferências; Perguntas; Conceitos; Pontos de vista; Implicações; Informação; e Assunções) para desenvolver oito características intelectuais afins (Humildade intelectual; Integralidade intelectual; Empatia intelectual; Autonomia intelectual; Integridade intelectual; Perseverança intelectual; Confiança na razão; e Imparcialidade).

Refira-se também, a este propósito, Robert Ennis, que enfatiza as disposições e competências para o exercício de PC sugerindo dividir o processo de PC em seis aspetos, aos quais chama *foco, razões, inferência, situação, clareza, e visão geral*.⁴⁶

PC é, assim, tomar decisões de uma forma atenta e ponderada, bem como a disposição para tomar consciência dos processos pelos quais chegamos a conclusões e escolhemos entre alternativas, de uma forma autónoma e responsável. Trata-se de uma competência transversal a múltiplos assuntos e é composto por técnicas e preocupações específicas, cada uma das quais pode ser praticada ou aplicada por si, tais como a análise da estrutura lógica de argumentos, a clareza de linguagem, a avaliação de razões e de fontes, a identificação dos elementos de uma descrição da realidade e a procura e avaliação de alternativas numa decisão. Vejamos alguns desses elementos envolvidos: o raciocínio é o processo pelo qual inferimos uma conclusão a partir de uma ou mais premissas. Estas premissas podem surgir de observações, de algo que se disse, de uma ideia que se teve ou de uma situação hipotética. O que caracteriza o raciocínio é esse ato mental que nos leva das premissas às conclusões. O foco de PC é o raciocínio, que nos permite ser capazes de examinar os nossos raciocínios, perceber como raciocinamos e solicitar a outros que expliquem os seus, ou seja, somos o animal que argumenta.⁴⁷ E um argumento é a expressão linguística de um raciocínio que desvenda o processo de inferência, revela as premissas e mostra o caminho que percorremos até à conclusão. Assim, para identificar corretamente um argumento podemos começar por procurar expressões que descrevam explicitamente os passos de um raciocínio (conclui-se que; o que me fez pensar que; etc.) ou expressões que

⁴⁶ Vejamos, sucintamente, cada um desses aspetos: foco é o ponto crucial do problema, podendo ser o objetivo de uma decisão, uma questão ou uma conclusão que queremos avaliar, pelo que o primeiro passo é perceber bem o que está em causa; as razões são os factos relevantes, as premissas de um argumento que nos apresentam ou aquilo em que baseamos uma opinião sendo importante identificá-las e avaliá-las porque são o ponto de partida para o raciocínio; as inferências são os passos do raciocínio, sendo fundamental garantir que as inferências sejam válidas, evitando as armadilhas das falácias ou erros lógicos; a situação é o contexto do problema, o qual ajuda a identificar o foco da decisão, mas também a compreender os termos e as premissas; a clareza refere-se ao rigor na linguagem, evitando termos ambíguos ou vagos; e uma visão geral permite distanciarmo-nos do nosso raciocínio e avaliar criticamente todo o processo, revendo o argumento em causa, considerando as objeções que poderiam ser apresentadas, e manter-se aberto a novos dados que possam justificar uma conclusão diferente. Cf. ENNIS, Robert H., (2011). *Critical Thinking: Reflection And Perspective - Part I*. Inquiry, Vol. 26, 1., Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

⁴⁷ *Ibidem*.

possam indicar inferências (portanto; em consequência; porque; etc.). Mas além disso, é preciso compreender o contexto do que lemos ou ouvimos e perceber as intenções do nosso interlocutor para poder identificar corretamente o argumento. Normalmente, o propósito de um argumento é persuadir, sendo a exposição do raciocínio apenas um meio para esse fim. O próprio conceito de argumento indica a tentativa de persuasão. Mesmo que estejamos sozinhos a pensar num problema, queremos tomar consciência do processo mental que nos leva a uma conclusão a fim de nos certificarmos de que estamos a escolher a opção certa, seja quando procuramos adotar uma crença verdadeira, formar um juízo de valor correto ou tomar uma decisão acertada. E se estamos a argumentar com alguém, queremos que tomem consciência do nosso raciocínio para que fiquem persuadidos de que é o correto ou que nos persuadam de que cometemos erros. Ora, há muitas formas de persuasão, mas a que nos interessa aqui é a persuasão racional, a qual não persuade por apelo a emoções inconscientes, ao engano, à ocultação, à riqueza do vocabulário, à oratória ou à beleza do texto, mas apresentando razões que aceitamos e tornando explícito um raciocínio válido.⁴⁸ Assim, o propósito dos argumentos no PC é a persuasão racional, pelo que deve ser esse o critério pelo qual os avaliamos e o objetivo principal quando os formulamos. Além disso, tenha-se em conta que um argumento exprime um raciocínio combinando três tipos de elementos: as razões, que são pontos de partida para o raciocínio; as inferências, que são os passos mentais pelos quais se avança no raciocínio; e as conclusões, que são o resultado das inferências.⁴⁹ Uma conclusão pode ser intermédia, se suportar uma nova inferência, ou final se corresponder ao fim da linha de raciocínio. Para compreender mais facilmente a estrutura de um argumento pode dividir-se primeiro em argumentos mais pequenos, juntando depois as várias partes no esquema final. Assim, compreendendo a estrutura lógica do argumento é possível avaliar o encadeamento dos seus elementos, de uma forma coerente e consistente.

Posto isto, na linha de Rainbolt, podemos dizer que: “o compromisso com o pensamento crítico acarreta basear as nossas crenças em bons argumentos, o que nos faz mais felizes, por oposição a baseá-las em maus argumentos, o que nos deixa nas mãos do acaso. O movimento do pensamento crítico sustenta que tal habilidade é vital e que deve ser ensinada”.⁵⁰ Sobressai, assim, a importância de exercitar algumas competências associadas ao PC, que tenham a crítica como grande fundamento, não somente como meras habilidades que a pessoa possui para o desempenho de uma determinada tarefa mas como atitude vital. Para esse exercício, para além de identificar essas competências, é fundamental considerar algumas estratégias que as podem facilitar, como veremos, de seguida, através do contributo de alguns autores.

⁴⁸ *Ibidem*

⁴⁹ *Ibidem*

⁵⁰ RAINBOLT, Georg (2010). *Pensamento Crítico, in Fundamento*, Ouro Preto, V.1, N. 1, Set-Dez., p. 35

1.3. Programas de Pensamento Crítico

Depois de percorrermos, ainda que sucintamente, o contributo de autores associados ao pensar criticamente, nomeadamente, através do criticismo de Kant, da noção de crítica expressa por Koselleck, da Teoria Crítica de Adorno e Horkheimer, da teoria da ação comunicativa de Habermas e da pedagogia crítica de Paulo Freire, no sentido de procurar delimitar a incidência crítica do presente trabalho, surge agora uma pergunta que merece a nossa reflexão em ordem à práxis: mas como pensar criticamente? Como se aplica? Em que programas já elaborados ela se plasma?

Procurando dar resposta a estas questões, vamos proceder à abordagem de alguns programas de pensamento crítico e de aprendizagem da crítica de autores como Leonardo Sartori Porto, Gerald Nosich, Mattheh Lipman, Paulo Freire, Robert Ennis, Richard Paul e Linda Elder, no sentido de extrair deles, e da sua concepção de crítica, materiais didáticos para aplicação da crítica em contexto de ensino de filosofia no ensino secundário. Apesar das especificidades de cada um, procuraremos ver alguns pontos conciliáveis entre si.

Leonardo Sartori Porto, professor de filosofia brasileiro preocupado com as questões de pensamento crítico e um defensor das chamadas *comunidades de investigação*, propõe um caminho de investigação filosófica para desenvolver uma atitude crítica nos alunos de filosofia com quatro vertentes fundamentais: investigação, diálogo, argumentação e análise concetual.⁵¹ Assim, mais do que a transmissão de um conjunto de conteúdos para ser memorizado e mais do que a transmissão burocrática de conhecimento, propõe-se simular na sala de aula uma investigação filosófica capaz de ensinar todo o processo que leva à produção e justificação das teses filosóficas, situação que implica escolher um tema que seja acessível à investigação dos alunos e motivador, com base, geralmente, em dilemas, no sentido de proposta de alternativas. Para tal, deve-se partir de situações particulares, relacionadas com o quotidiano e, de seguida, questionar, no sentido de procurar os porquês, as razões e o como das coisas. Depois, segue-se a procura do conteúdo da investigação, no sentido de justificar as escolhas derivadas do posicionamento perante um dado dilema, de uma forma lógica. Segundo o mesmo autor “o melhor meio para se realizar uma investigação filosófica é o diálogo, não só entre professores e alunos mas também entre alunos, numa interacção intelectual que requer duas condições básicas: o objetivo de clarificar um determinado assunto e o respeito, nessa busca, das regras da lógica e da semântica”.⁵² A utilização do debate na investigação filosófica deve acompanhar um trabalho de pesquisa para que os argumentos sejam elaborados no sentido de preparar os alunos para a discussão lógica dos argumentos em causa. O terceiro caminho proposto por Leonardo Porto é a argumentação, através da utilização de uma lógica informal, capaz de ter em conta os

⁵¹ PORTO, Leonardo Sartori (2006). *Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar.

⁵² *Ibidem*.

vários tipos de argumentos⁵³. Um argumento é: “a justificação de uma asserção composto por aquilo que se afirma (tese ou conclusões) e por aquilo que sustenta o que se afirma (razões ou premissas)”.⁵⁴ Tendo em conta estes princípios, o desafio que se impõe é ensinar os alunos a identificar argumentos em textos. Para tal, deve recorrer-se, num primeiro momento, a textos que tenham argumentos bem claros, ou seja, as proposições que os compõem devem ter indicadores de premissa (porque, visto que, desde que, como, dado que, uma vez que, pela razão de que) e de conclusão (por isso, portanto, logo, assim, conseqüentemente, segue-se que, podemos inferir, conclui-se, por conseguinte, então); e os argumentos devem ter todas as premissas requeridas para a conclusão, ou seja, devem evitar-se argumentos com premissas ocultas. Depois, é preciso que os alunos aprendam a identificar premissas e conclusões sem o uso dos indicadores gramaticais, pois assim passam a compreender os argumentos em virtude da sua estrutura lógica. Seguidamente, é preciso ensiná-los a descobrir as premissas implícitas, pois, a descoberta das premissas ocultas também serve para revelar os pressupostos das posições defendidas, o que é fundamental para PC. A identificação dos argumentos e a sua formalização é a etapa necessária para o objetivo final, ou seja, avaliá-los. Trata-se de uma etapa delicada porque uma investigação pressupõe uma resposta verdadeira ou correta, mas disso não se segue que a resposta final seja inquestionável. Assim, é preciso informar os alunos de que uma investigação filosófica é um esclarecimento e que, mesmo quando não se chega a um resultado definitivo, concepções falsas ou limitadas foram superadas, sendo que o aluno aprendeu o modo pelo qual se pode obter a verdade ou a decisão correta. A competência de avaliar corretamente os argumentos envolve o seu estudo teórico, o desenvolvimento de algumas competências cognitivas que passam, essencialmente, pela capacidade de identificar argumentos e de separar as suas partes, e a adoção de um conjunto de hábitos mentais como não chegar a conclusões precipitadas, evitar o auto engano, identificar preconceitos, entre outros. E, o último caminho a ter em conta, proposto por Leonardo Porto é a análise concetual. A avaliação dos argumentos corresponde ao aspeto formal do raciocínio filosófico, mas também existe o aspeto semântico, que é crucial na investigação filosófica. Os conceitos são representações mentais estruturadas que codificam um conjunto de condições suficientes e necessárias para a sua aplicação. Apesar da dificuldade de se definir o termo conceito, devemos ter em conta alguns elementos que não devem faltar nesta definição. A primeira é a diferença entre conceito e palavra, pois, uma palavra pode significar mais de um conceito e um conceito pode ser expresso por diferentes palavras. Outra noção fundamental na

⁵³ Tipo de argumentos: dedutivos, indutivos, argumentos por abdução e argumentos por analogia. Além destes, em filosofia também são considerados outros tipos de argumentos: o dialético e o transcendental. De todos estes tipos, o único que pode ser avaliado de forma precisa é o dedutivo. Por este motivo, é o que domina os manuais de lógica. Os lógicos têm a tendência de exigir que todo o raciocínio tenha as mesmas condições de validade dos raciocínios dedutivos, os únicos que acarretam necessidade lógica.

⁵⁴ TOULMIN (1994, p. 11-12), *apud Ibidem*.

análise dos conceitos é a de classe: um conceito determina um conjunto de objetos, materiais ou não, que possuem um conjunto de predicados. Nesta noção podemos trabalhar a compreensão e a extensão do conceito.⁵⁵ Assim como os argumentos não surgem à deriva no texto, assim também os conceitos não funcionam de maneira isolada. Um bom instrumento de ensino para trabalhar as relações conceituais é o mapa conceitual, onde um conceito está sempre unido a outro com a mediação de uma expressão verbal visando formar uma frase. Apesar dos mapas conceituais serem de fácil utilização, exigem, para a sua execução, um raciocínio reflexivo intenso. Além disso, é importante alertar para um resultado indesejável: a ideia de que o sentido dos conceitos é determinado arbitrariamente pelos utilizadores da linguagem. A este propósito: “quando escolhemos significados para as palavras ou delimitamos áreas para os conceitos (...) os melhores critérios são os mais úteis para o conceito.”⁵⁶ Posto isto, podemos dizer que as etapas apresentadas são um contributo para PC e, como tal, para realização efetiva do ensino de filosofia. Numa sala de aula não basta definir crítica e reflexão para que os alunos, automaticamente, se tornem críticos e reflexivos. PC enquanto práxis e não apenas como uma mera definição, tem consequências para a filosofia e para o contexto educativo, bem como para a vida social e política. É, assim, fundamental que cada pessoa, de uma forma crítica, tenha a possibilidade de aprender a pensar por si própria como são as coisas e a descobrir novas realidades.

Para Matthew Lipman, a filosofia é: “uma *comunidade de investigação* onde, através do diálogo entre alunos/alunos e alunos/professor é possível construir ideias, pensar com independência, trazendo para as suas vidas uma nova perceção de descoberta, de invenção, de interpretação e de crítica”.⁵⁷ Segundo Lipman: “a filosofia oferece às crianças a oportunidade de discutir conceitos, tais como o de verdade, que existem noutras disciplinas, mas que não são abertamente examinados por nenhuma delas”.⁵⁸ Portanto, a ideia de unir educação e filosofia para a aprendizagem escolar, voltadas para o desenvolvimento de valores e da ética pode levar a resultados interessantes para o exercício da cidadania. Na visão de Lipman, há duas posições em relação aos valores que devem ser ensinados na escola: “educação para a mudança, enfatizando as competências pessoais, e estabilidade, garantindo a continuidade do grupo social por

⁵⁵ A *compreensão* refere-se aos predicados que são compreendidos por um conceito e a *extensão* diz respeito ao número de objetos que são compreendidos pelo mesmo.

⁵⁶ WILSON, John, (2001). *Pensar com conceitos*, São Paulo: Martins Fontes, p. 36.

⁵⁷ LIPMAN, Matthew (1990). *A filosofia vai à escola*; tradução Maria E. de Brzezinski e Lúcia M. S. Kremer. São Paulo: Summus. Matthew Lipman nasceu em 1922 e faleceu em 2010 sendo(re)conhecido como o fundador da *Filosofia para Crianças*. Este pedagogo e filósofo norte-americano pensou, na década de setenta, a ideia de abrir as portas da filosofia às crianças. A convicção de que as crianças possuem a capacidade de pensar abstratamente desde a mais tenra idade, fez com que defendesse o exercício da lógica para a educação das crianças o mais cedo possível pois tal facto iria ajudá-las a melhorar as suas habilidades de raciocínio. Ele não lançou apenas uma ideia mas criou também um programa e desenvolveu materiais e uma metodologia para colocar essa ideia em prática. O seu programa *Filosofia para Crianças: Educação para o Pensar* consiste numa tentativa de dar às crianças a oportunidade de vivenciar o filosofar, ou seja, desenvolver as dimensões crítica, criativa e ética do seu pensar.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 13.

meio dos conteúdos. O importante numa sociedade ou numa democracia é que a diversidade de fins, característica de uma sociedade pluralista, pode repousar numa uniformidade de meios e é este consenso em relação a procedimentos que pode formar um contexto satisfatório para a educação de valores”.⁵⁹ E tornando a escola num ambiente cooperativo e comunitário, as crianças poderão alcançar competências de autocrítica e de autocorreção, habilidades necessárias para o cidadão assumir as responsabilidades que a cidadania implica. Segundo Lipman: “os alunos devem ser preparados para o respeito dos princípios dos valores e da ética considerando que mesmo no ensino básico eles são capazes de compreender as teorias de Aristóteles, Kant e Stuart Mill”.⁶⁰ Porém, a escola dentro da sua função para o desenvolvimento do carácter tem-se mostrado contraproducente, pois, apresenta-se como modelo para os alunos onde as crianças internalizam as formas de comportamento dos adultos. O ideal seria transformar a sala de aula num ambiente onde as crianças pudessem participar, cooperar e investigar de forma reflexiva e racional, preparando-se para raciocinar juntamente com o adulto. Para que a preparação do jovem cidadão se concretize é necessária a presença de um professor comprometido com a investigação, que incentive o aluno a pensar por si mesmo, que ajude o aluno a descobrir a sua filosofia de vida, sem, contudo, esquecer que as atitudes têm grande valor para o aluno. A esse respeito, Lipman salienta que: “todos os professores revelam os seus valores através do que dizem e do que fazem, seja pela inflexão de voz, gestos ou expressões faciais, o modo de conduzir a aula ou de fazer uma prova”.⁶¹ Portanto, a sala de aula é ambiente favorável para o desenvolvimento da filosofia para o bem pensar, onde cada aluno necessita de desenvolver o seu ponto de vista, o seu estilo de pensamento, a sua perspectiva de vida. Em alguns dos seus livros, Lipman aponta o caminho metodológico da *Comunidade de Investigação*.⁶² Assim, seria preciso desafiar os alunos a discutir e a dialogar sobre os seus valores, os seus pontos de vista e ideias, com os seus colegas e com o professor, num exercício de reflexão em grupo. A esse exercício, Lipman denominou *Comunidade de Investigação*, ou seja, fazer filosofia com as crianças através do diálogo regido pela lógica visando o aperfeiçoamento de competências de pensamento, situação que geraria reflexão e aprofundaria a tomada de consciência. Ele propõe uma *Educação para o Pensar*, pois reconhece e insiste na necessidade de garantir a qualidade do pensar. Para isso, seria necessário que se tivesse claro o que significa pensar bem, ou pensar reflexivamente, racionalmente, como o pensamento se processa e quais os procedimentos mais adequados à tarefa que nos propomos realizar.

⁵⁹ *Ibidem*, pg. 66.

⁶⁰ LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann M (1994). *A filosofia na sala de aula*; tradução Ana L. F. Falcone. São Paulo: Nova Alexandria.

⁶¹ LIPMAN, *Op. cit.*, pg. 122.

⁶² Cf. LIPMAN, Matthew (1991). *Thinking in Education*, New York, Cambridge University Press; *Idem* (1990). *A filosofia vai à escola*; tradução Maria E. de Brzezinski e Lúcia M. S. Kremer. São Paulo: Summus; e LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann M., (1994). *A filosofia na sala de aula*; tradução Ana L. F. Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

No debate filosófico ou diálogo racional, como diria Lipman: “interessa desenvolver nos alunos certas disposições, competências ou habilidades de pensamento como o raciocínio, a formação de conceitos, a investigação e a tradução linguística”,⁶³ através de orientações oportunas e precisas da parte do professor para que o diálogo se torne efetivo: a) ser capaz de ouvir os outros; b) ser capaz de reexaminar os seus próprios pontos de vista, através dos argumentos e razões apresentadas pelos outros; c) estar aberto a novas ideias; d) mostrar respeito pela diferença; e) mostrar auto-estima; entre outras.

Gerald M. Nosich, autor que tem como principal interesse de investigação o ensinar a PC, está plenamente convencido do seguinte: “PC é fundamental para a aprendizagem dos alunos, de todas as áreas curriculares”.⁶⁴ Segundo o autor: “há uma lógica subjacente a cada disciplina que é necessário conhecer, uma lógica de pensamento e uma lógica concetual que requer aprendizagem e treino”.⁶⁵ Para tal, ele propõe múltiplos exercícios que passam, essencialmente, por sugestões para trabalhar alguns elementos para ajudar a PC, nas mais variadas situações. De acordo com Gerald M. Nosich, pensar criticamente: “envolve tirar conclusões sobre alguma coisa, formar conceitos, tomar decisões, ter um ponto de vista (...), pesar ambos os lados de uma questão (...), sendo necessárias duas grandes condições para o pensamento ser crítico: “tem de ser refletido, implica refletir sobre a minha reflexão (...) e tem de estar à altura de padrões exigentes, tem de ser um raciocínio refletido bem feito”.⁶⁶ A partir daqui, Gerald Nosich salienta a necessidade de se estar atento à identificação e análise de alguns elementos para pensar criticamente: “Objetivo; Pergunta em causa; Informação; Interpretação e Inferência; Conceitos, Teorias; Assunções; Implicações; Ponto de Vista; Contexto; e Alternativas, através de múltiplos exercícios práticos”.⁶⁷ No essencial, podemos dizer, com Gerald Nosich que, quando refletimos sobre o nosso pensamento, os elementos são aquilo sobre o que refletimos, situação que pode ser trabalhada, em contexto de sala de aula, seja individualmente, seja em grupo.

Paulo Freire, por sua vez, enfatiza a importância do diálogo, através da chamada *comunidade dialógica*, como veículo para o processo básico da educação, ou seja, a comunicação.⁶⁸ Ele produziria avanços cognitivos ao ajudar os alunos a sair da *doxa* (opinião) em direção ao *logos* (verdade), nos seguintes termos: “A educação que renuncia a ser uma situação gnosiológica autêntica, para ser esta narrativa verbalista, não possibilita aos educandos a superação do domínio da mera *doxa* e o acesso ao *logos*”.⁶⁹ O diálogo aprofundaria, assim, a tomada de consciência, acontecendo na

⁶³ LIPMAN, (1994). *Op. cit.*

⁶⁴ NOSICH, Gerald M., (2011). *Aprender a Pensar Criticamente. Um manual para alunos de todas as áreas curriculares*, Tradução de Marta Azevedo, Porto: Universidade Católica Editora.

⁶⁵ Cf. NOSICH, *Op. cit.*

⁶⁶ *Ibidem*, pg. 141.

⁶⁷ *Ibidem*.

⁶⁸ Cf. FREIRE, Paulo (1992). *Extensão ou comunicação?*, 10ª edição. São Paulo: Paz e Terra.

⁶⁹ *Ibidem*, p. 83.

interação com a realidade envolvente e com os outros, enquanto esforço social ou colectivo. Aliás, é isso que, de alguma forma, propõe também Lipman nas chamadas Comunidades de Investigação. E esse diálogo aconteceria nos encontros das pessoas, mediatizadas pelo mundo e pela realidade, situação onde pode ocorrer a comunicação, ou seja, a conversa com os outros sobre a realidade vivida. Essa conversa iniciar-se-ia com a problematização da realidade e das pessoas, mantendo-se sempre um espírito questionador, com perguntas assumidas como próprias orientadas para a procura de respostas. Neste sentido, Paulo Freire afirma: “é possível aprender a perguntar, e a melhor forma de fazer isso seria coletivamente, isto é, juntamente com os outros (...). O diálogo é o único caminho na construção de conhecimentos mais sólidos, mais objetivos, mais consistentes, como meios de promoção do aluno a verdadeiro sujeito do seu saber”.⁷⁰ Nesta visão de conhecimento de Paulo Freire, percebe-se a preocupação fundamental com a compreensão filosófica, sociológica e política do conhecimento enquanto instrumento de intervenção consciente no contexto histórico concreto. A aprendizagem supõe uma situação dialógica entre sujeitos que conhecem, sendo o objeto do conhecimento o mediador dessa relação, ou seja, o diálogo investigativo surge como condição para o conhecimento. Apesar de Paulo Freire ter trabalhado mais com adultos, nos Círculos de Cultura e Lipman mais com crianças, ambos acreditam na capacidade das pessoas, sejam crianças, jovens ou adultos, de decidirem sobre o seu próprio destino, sendo onde o professor tem a função essencial de ser facilitador e coordenador dos grupos de alunos. O processo educativo em Paulo Freire é organizado na relação entre currículo, conhecimento e cultura. O conteúdo programático da educação problematiza o homem como ser de relações, situando-o historicamente e possibilitando-lhe a (re)criação de conhecimento pelo diálogo e investigação da realidade do aluno na cultura de que faz parte. O conteúdo da educação surge essencialmente do diálogo educador-educando e educando-educando, abordando o mundo da natureza e da cultura. Assim, Paulo Freire propõe: “uma metodologia dialógica problematizadora e consciencializadora de organização das aulas”.⁷¹ Esta metodologia inclui considerações temáticas específicas, que seriam as representações existenciais (associadas a cenas do dia a dia de trabalho, ideias, mitos, arte, ciência), as quais são problematizadas para desafiar os atores envolvidos na procura de sentido do conteúdo de um tema a ser pensado para garantir a interação entre o conhecimento e o mundo real. A descodificação a fazer seria a análise crítica da situação em causa como um ato cognoscitivo que possibilita ao homem admirar a sua ação e a de outros sobre o mundo. Como resultado dessa análise crítica surge uma nova percepção e desenvolve-se um novo conhecimento. Encontramos, assim, em Paulo Freire uma visão de conhecimento emancipatório, através daquilo que ele considera um tema gerador, com uma metodologia dialógica problematizadora e consciencializadora de

⁷⁰ *Ibidem.*

⁷¹ *Ibidem.*

organização das aulas.⁷² Aí, o ponto de partida para o trabalho educativo é a leitura crítica da realidade, problematizada pelo diálogo como uma espécie de, segundo Paulo Freire: "uma pronúncia do mundo".⁷³ Assim, face ao sucintamente exposto, podemos notar que ambos os autores, Paulo Freire e Matthew Lipman, têm em comum o diálogo como fundamento da educação e ambos preconizam uma consciência crítica, em que interrogar é uma atitude filosófica e educativa fundamental. A construção da sala de aula de filosofia como *Comunidade Dialógica*, preconizada por Paulo Freire e como *Comunidade de Investigação*, preconizada por Matthew Lipman depende, assim, em grande parte, da natureza e da qualidade crítica desse mesmo diálogo.

Neste contexto, o *diálogo argumentativo* segundo Robert Ennis: "é fundamental como forma de testar e esclarecer argumentos, podendo servir tanto para procurar o consenso entre pessoas com posições diferentes como para ajudar uma pessoa sozinha a esclarecer, melhorar e avaliar argumentos. Este tipo de diálogo depende totalmente da argumentação para estabelecer o mérito de cada posição, porque, por ser a descrição de um raciocínio, o argumento é a única forma de persuasão racional. Assim, o diálogo racional também é chamado de diálogo argumentativo".⁷⁴ Um diálogo racional caracteriza-se pelo tema em discussão, as teses em causa e as posições dos participantes. O âmbito da discussão deve ser claro, bem como aquilo que cada parte defende, para evitar que o diálogo se perca em questões irrelevantes. O diálogo racional só é possível se cada parte puder expor a sua posição livremente, e tiver oportunidade de justificar e esclarecer o que defende. Cada participante deve também estar preparado para admitir quando a posição contrária tem mais mérito ou quando não consegue justificar a sua. Por isso, é importante evitar um empenho emocional excessivo na defesa de uma posição porque, por um lado, tal apego torna difícil deixar-se guiar pela razão, analisar correctamente os argumentos contrários e corrigir os erros que se cometa, por outro lado, subordinar a razão à emoção pode excluir do diálogo pontos relevantes. Se as partes envolvidas colaboram para permitir o diálogo racional, o diálogo progride, em que cada parte intervém apresentando um argumento em defesa da sua posição ou um contra-argumento rebatendo um argumento pela posição contrária. No diálogo racional é legítimo qualquer passo que ajude a atingir os

⁷² Os *temas Geradores* resultam de uma pesquisa junto do grupo social a que pertencem os alunos - famílias e adultos em geral, no sentido de procurar as principais questões que interessam ou preocupam as pessoas da comunidade. Por meio da linguagem, dialogando a partir de perguntas, procura-se trabalhar para a ampliação do campo concetual do tema tratado, auxiliando os alunos na compreensão e construção de conceitos necessários para a sua discussão, num exercício permanente de diálogo. A primeira fase da organização do tema consiste num levantamento de questões problemáticas na comunidade através de pesquisa. As questões mais citadas são agrupadas e problematizadas por meio de perguntas. A partir deste mapeamento inicial são nomeados tema e subtemas e os professores planificam o seu trabalho, através da organização do campo concetual do tema e seus subtemas. Assim, a filosofia está presente no currículo quando se tem como objetivo educar o ser humano todo. O aprofundamento da reflexão com os alunos envolve a busca de expressão clara de pensamento nas discussões promovidas em sala de aula, argumentações consistentes, observação e análise de fatos e experiências, expressão crítica e criativa, entre outras competências.

⁷³ *Ibidem*.

⁷⁴ Cf. ENNIS, Robert H (2011). *Op. cit.*

objetivos de identificar os pontos de divergência e encontrar o consenso e é de evitar tudo aquilo que dificulte este processo. Um obstáculo comum é a falta de clareza nos termos usados, que podem ser vagos, ambíguos, ou difíceis de interpretar por serem termos técnicos, obscuros, usados fora do contexto, metafóricos, etc.. Outra vantagem importante do diálogo racional é que não exige duas pessoas, pois, mesmo sozinha, uma pessoa pode aplicar estes princípios, confrontar posições com contra-argumentos, e testá-las procurando esclarecer e justificar como se estivesse a responder a outra pessoa, situação que ajuda a tomar melhor consciência dos raciocínios e a avaliar qualquer argumento.

Richard Paul e Linda Elder, por sua vez, como vimos atrás, defendem que os pensadores críticos aplicam, ou devem aplicar, de uma forma natural, oito critérios intelectuais para ajudar a PC (Clareza; Exatidão; Precisão; Relevância; Suficiência; Profundidade; Amplitude; e Lógica) oito elementos para PC (Objetivos; Inferências; Perguntas; Conceitos; Pontos de vista; Implicações; Informação; e Assunções) e desenvolver oito características intelectuais afins (Humildade; Integralidade; Empatia; Autonomia; Integridade; Perseverança; Confiança na razão; e Imparcialidade).⁷⁵ Com base nestas Competências Gerais para PC, estes autores propõem alguns guias de aprendizagem para PC, donde resultam algumas estratégias fundamentais para a sua aplicação e que, de seguida, propomos conhecer um pouco melhor algumas delas, tendo em vista a parte prática deste trabalho.⁷⁶ Os estudantes que internalizam as competências para PC tornam-se, de acordo com Richard Paul e Linda Elder: “pensadores autodirigidos, autodisciplinados e auto monitorados”, desenvolvendo múltiplas capacidades como: colocação de perguntas e problemas essenciais, formulando-os de forma clara e precisa; compilação e avaliação de informação relevante; alcance de conclusões e soluções razoáveis; exercício de pensamento de forma aberta dentro de sistemas de

⁷⁵ Em vários momentos estes autores referem mais um ou outro critério, mais um ou outro elemento e mais uma ou outra característica intelectual. Seja como for, mover-nos-á, sobretudo, a consideração destes 8 + 8 + 8 itens para aplicarmos, sobretudo, na nossa proposta didática.

⁷⁶ Cf. PAUL, Richard e ELDER, Linda, (2002). *Un bolsilibro sobre El Arte de Formular Preguntas Esenciales, Traduzido com autorização da Fundação para o Pensamento Crítico; Idem (2003). La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas, Fundación para el Pensamiento Crítico; Idem (2003). Los fundamentos del Pensamiento analítico. Cómo descifrar el pensamiento y qué buscar cuando lo descifra. Los elementos del pensamiento y Los criterios que deben tener - un Bolsilibro para estudiantes y facultad, Traduzido com autorização da Fundação para o Pensamento Crítico; Idem (2003). Para los que enseñan, un Bolsilibro de Cómo Mejorar el Aprendizaje Estudiantil, 30 IDEAS PRÁCTICAS. Fundación Pensamento Crítico; Idem (2003). Una Guía del Pensador para estudiantes sobre Cómo estudiar y aprender una disciplina usando los conceptos y herramientas del pensamiento crítico, Fundación para o Pensamento Crítico; Idem (2003). La Guía del Pensador sobre Cómo Escribir un Párrafo, El Arte de la Escritura Sustantiva, Fundación para o Pensamento Crítico; Idem (2003). La Guía del Pensador sobre Como ler un Párrafo y más allá de éste. El Arte de la Lectura Minuciosa. Cómo Leer un Texto que Vale la Pena Leer y Aduñarse de Sus Ideas Importantes, Fundación para o Pensamento Crítico; Idem (2005). Una Guía Para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados, Fundación para o Pensamento Crítico; e PAUL, Richard e HILER, Wesley, (sd). *Ideas prácticas para promover el aprendizaje activo y cooperativo: 27 maneras prácticas para mejorar la instrucción*, Fundación para o Pensamento Crítico. Todos estes materiais foram retirados de <http://www.criticalthinking.org>, acedidos em 06/03/2014.*

pensamento alternativo; e colaboração com os outros na busca de soluções para problemas complexos.⁷⁷ O exercício de PC implica, assim, o exercício de competências pessoais e sociais conducentes à busca das melhores soluções possíveis para os problemas vividos. E essas competências manifestam-se constantemente no processo de aprendizagem, isto é, quando o estudante lê, escreve, fala e escuta, bem como nas atividades profissionais e pessoais.⁷⁸ Assim, de acordo com os autores, verifica-se: “uma profunda relação entre o PC, a aprendizagem e a educação”.⁷⁹ O PC é o como, o método ou o processo através do qual se podem alcançar os conteúdos referentes a uma dada temática educativa e, como tal, uma aprendizagem profunda. PC mune-nos de ferramentas para internalizar os conteúdos, que são inseparáveis do pensamento, avaliando a qualidade dessa mesma internalização. PC permite: “construir um sistema de conteúdos, interiorizá-lo na nossa mente e utilizá-lo perante os problemas vividos e os assuntos reais da vida”.⁸⁰ As competências para PC, como vimos atrás, podem ser gerais (aplicáveis a todo o pensamento, em todos os domínios, temas, disciplinas e profissões) e específicas (aplicáveis a domínios, temas, disciplinas e profissões em particular). Os elementos, os critérios e as características intelectuais para ajudar a PC dizem respeito às competências gerais para tal. As competências para ajudar a PC essenciais para estudar e aprender (Competências na Arte de Estudar e Aprender⁸¹; Competências na Arte de Fazer Perguntas Essenciais⁸²; Competências na Arte de Ler com Atenção⁸³; Competências na Arte da Escrita Substantiva⁸⁴) e as competências de juízo ético e de capacidade de juízo mediático são exemplos de competências específicas associadas a um domínio particular do pensamento. Para cada conjunto de competências, existem critérios, princípios guia, indicadores de rendimento e resultados,⁸⁵ cuja abrangência teremos em conta, mais adiante. A partir da proposta de análise para PC de Richard Paul e Linda Elder tentaremos adaptar, na parte prática do trabalho, uma proposta de avaliação de competências gerais para ajudar a Pensar Criticamente aplicável na disciplina de Filosofia no Ensino Secundário, tendo em conta os oito elementos, os oito critérios e as oito características intelectuais que lhe estão

⁷⁷ PAUL, Richard e ELDER, Linda (2005), op. cit., p. 5. Retirado de <http://www.criticalthinking.org>, acedidos em 06/03/2014.

⁷⁸ *Ibidem*.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 7.

⁸⁰ *Ibidem*, p. 11.

⁸¹ Idem (2003). *Para los que enseñan, un Bolsilibro de Cómo Mejorar el Aprendizaje Estudiantil, 30 IDEAS PRÁCTICAS*; e Cf. Idem (2003). *Una Guía del Pensador para estudiantes sobre Cómo estudiar y aprender una disciplina usando los conceptos y herramientas del pensamiento crítico*.

⁸² Idem (2002). *Un bolsilibro sobre El Arte de Formular Preguntas Esenciales*.

⁸³ Idem (2003). *La Guía del Pensador sobre Como ler un Párrafo y más allá de éste. El Arte de la Lectura Minuciosa. Cómo Leer un Texto que Vale la Pena Leer y Adueñarse de Sus Ideas Importantes*.

⁸⁴ Idem (2003). *La Guía del Pensador sobre Cómo Escribir un Párrafo, El Arte de la Escritura Substantiva*.

⁸⁵ Idem (2005). *Una Guía Para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados*, pp. 18-19 e ss. e Cf. proposta dos autores de *um guia de avaliação do Pensamento Crítico*, pp. 21-53, a qual será explorada no ponto seguinte.

associadas, donde surgirá uma proposta de uma grelha de avaliação das mesmas. Ao mesmo tempo, ter-se-ão em conta algumas recomendações para o exercício prático dessas competências privilegiando o diálogo racional e o carácter comunicativo de turma.

Procurando relacionar os vários autores, podemos expressar que é no plano do diálogo e das perguntas que eles perscrutam uma fonte inesgotável de interesse pela busca de significados para a experiência. Os vários autores acreditam que toda a relação ensino-aprendizagem tem de passar pelo diálogo como forma básica de comunicação. O pensamento construtivista é dialógico. O diálogo é fundamento da educação e todos preconizam a consciência crítica. Interrogar é uma atitude filosófica e educativa. A sala de aula como comunidade de diálogo depende muito da natureza e qualidade das perguntas dos alunos e professores, interessando, sobretudo, perguntas geradoras de investigação ou abertas, capazes de uma investigação mais profunda.

A força das ideias destes autores não está propriamente nos materiais que produziram, mas na concepção de educação que propõem, ou seja, há um novo olhar para o processo pedagógico, um novo fazer, de carácter eminentemente crítico. São, pois, grandes os desafios atuais que precisam de ser enfrentados se realmente quisermos aproximar a educação dos nossos alunos à realidade vivida, dando sentido ao que aprendem e trabalhando para a sua autonomia e emancipação. De facto, muitos dos nossos pensamentos e muitas das nossas decisões, são superficiais e pouco reflexivos. As respostas intuitivas emergem no nosso fluxo de consciência e temos a tentação de as agarrar como verdades sem duvidar, apenas porque são nossas. PC não é simplesmente criticar algo mas é, antes de mais, tornar o processo de pensamento acerca de algo um processo consciente. Trata-se de um processo metacognitivo, ou seja, um pensar sobre o pensamento. Trata-se de fazer, conscientemente, as perguntas certas em cada momento do processo do raciocínio, dissecando um argumento nas suas partes. Tornar o processo consciente é a maneira de conseguir uma abordagem sistemática e metódica de qualquer argumento. Tirar o máximo partido do processo consciente do raciocínio é o que se pretende numa abordagem crítica, desafio que exige muito esforço. Usar técnicas para PC requer maior esforço do que não usar e necessita de mais tempo (implica pesquisar mais informação, gerar mais hipóteses e avaliá-las sistematicamente). No entanto, eis o caminho para chegar a melhores conclusões.

1.4. Aprendizagem da Crítica

No estudo de como PC procuramos adquirir as técnicas e ferramentas que nos permitam chegar às melhores conclusões possíveis, qualquer que seja a área que abordemos. E a aprendizagem prática para PC, fazendo exercícios, é tão importante como o conhecimento simplesmente teórico destas ferramentas de raciocínio. É fundamental criar hábitos para PC. Como na matemática ou no desporto, entre muitas outras áreas,

é preciso praticar para se saber efetivamente usar essas técnicas. Tal como em muitas outras coisas, sugere-se, assim, que a própria aprendizagem para PC seja sistemática. Neste sentido, recomenda-se a aprendizagem direta e a prática específica como forma mais eficaz de aprender a PC, pois, tornamos a aprendizagem consciente, e ficamos conscientes da universalidade das técnicas para PC. Trata-se, assim, de um processo consciente, sistemático e metódico aplicável ao pensamento e que visa chegar a melhores conclusões através da análise do mesmo.

A força das ideias dos autores referidos no ponto anterior não está propriamente nos materiais que produziram, mas, sobretudo, na concepção de educação que propõem, com um novo olhar para o processo pedagógico, de carácter eminentemente crítico.

À partida, podemos dizer que para pensar criticamente, tendo em conta o seu carácter de exercício ativo, é necessário adquirir, como qualquer outra estratégia, os meios para tal, ou seja, os conceitos, métodos e ferramentas de análise para compreender argumentos, interpretar dados, avaliar alternativas ou tomar consciência dos nossos processos de decisão. Todos nós, muitas vezes, estamos sujeitos a confiar demasiado nas nossas primeiras impressões e a tentar confirmá-las, de forma tendenciosa, em vez de as julgar imparcialmente tendo em conta outras alternativas. Por isso, uma boa parte da aprendizagem para PC pode considerar-se desaprender esses maus hábitos de crenças e preconceitos que se foram enraizando ao longo da vida e que é preciso superar. Este processo não é fácil, pois, quando temos uma opinião enraizada ou lidamos com um assunto que nos é querido, é natural que PC seja um processo incómodo. Por isso, com seriedade, devemos procurar os fundamentos dos nossos pensamentos considerando alternativas.

Tendo em conta os oito critérios intelectuais para PC apresentados (Clareza; Exatidão; Precisão; Relevância; Suficiência; Profundidade; Amplitude; e Lógica) os oito elementos para ajudar a PC referidos (Objetivos; Inferências; Perguntas; Conceitos; Pontos de vista; Implicações; Informação; e Assunções) e as oito características intelectuais afins (Humildade; Integralidade/Coragem; Empatia; Autonomia; Integridade; Perseverança; Confiança na razão; e Imparcialidade) derivados das propostas, sobretudo, de Richard Paul e Linda Elder, vejamos, para cada uma das competências gerais (8+8+8) os respetivos critérios, princípios guia, indicadores de desempenho e resultados⁸⁶, os quais serão adaptados aos objetivos que pretendemos aqui, em ordem à sua sistematização

⁸⁶ *Idem* (2005). *Op.cit.*, pp. 21-53. Retirado de <http://www.criticalthinking.org>, acedidos em 06/03/2014. Os critérios referem-se à disposição de PC em foco; os princípios dizem respeito às suposições das quais surgem os critérios; os indicadores de desempenho referem-se às capacidades para PC que constituem essa disposição; e os resultados são as ações ou comportamentos mensuráveis dos estudantes que podem ser diretamente avaliados pelos professores. De referir que os professores podem apenas avaliar os resultados reais do pensamento (o que dizem os alunos, o que escrevem, o feedback que manifestam). Além disso, tenha-se em conta que para que os professores possam avaliar as competências de PC dos alunos é necessário que eles as tenham e exercitem, pelo que é fundamental que os professores se comprometam em aprender PC. Utilizaremos aqui o termo competência no sentido estabelecido atrás, ou seja, não como mera habilidade mas como atitude processual marcada por um envolvimento ativo daquele(s) que as exercita(m).

numa Grelha de Avaliação de Competências Gerais para ajudar a Pensar Criticamente para que possa ser aplicada em contexto de sala de aula da disciplina de Filosofia. De referir, de antemão, que as competências relacionadas com os critérios para PC serão tratadas num único ponto intitulado *Avaliação do Pensamento (Competência 9)*

Competência 1. Objetivos: os alunos que pensam criticamente reconhecem que todo o pensamento tem um propósito, um objetivo, uma meta ou uma finalidade.

Princípio de Pensamento Crítico: se um objetivo é claro é mais provável que se alcance e justifica-se procurar alcançar um objetivo específico sempre que ele é justo.

Indicadores de Desempenho: os alunos que pensam criticamente procuram compreender não apenas o que estão a aprender mas também o porquê, formulando propósitos, metas e objetivos claros, razoáveis e justos, ao mesmo tempo que também identificam propósitos que não são claros, inconsistentes, irreais e injustos.

Resultados: a) os alunos explicam com as suas próprias palavras, de forma clara e precisa, o objetivo e o significado do que está a acontecer na turma; b) os alunos explicam com as suas próprias palavras, de forma clara e precisa, o objetivo da matéria ou disciplina que está a ser estudada; c) os alunos explicam com as suas próprias palavras, de forma clara e precisa, o objetivo de pensar sobre um dado problema ou assunto; d) os alunos explicam com as suas próprias palavras, de forma clara e precisa, o objetivo de pensar sobre os problemas da sua própria vida; e) os alunos notam quando se desviam do objetivo do que se está a tratar e redirecionam o pensamento para o objetivo inicial; f) os alunos mostram capacidade de adotar fins realistas para as escolhas a fazer; g) os alunos escolhem metas secundárias razoáveis que têm sentido em vista da meta final a atingir; h) os alunos ajustam regularmente o seu pensamento aos seus objetivos finais; e i) os alunos escolhem objetivos e metas justas, bem como propósitos e metas justas que consideram as necessidades e direitos dos outros.

Competência 2. Inferências e Interpretações: os alunos que pensam criticamente reconhecem que todo o pensamento é composto por inferências a partir das quais chegamos a conclusões.

Princípio de Pensamento Crítico: o pensamento será tanto mais sensato quanto as inferências que se fazem ou as conclusões a que chega.

Indicadores de desempenho: os alunos que pensam criticamente percebem as inferências que fazem no sentido de serem claras, lógicas, justificáveis e razoáveis; os alunos avaliam as inferências dos outros; os alunos verificam com regularidade as suposições que conduzem às inferências que fazem, avaliando-as.

Resultados: a) os alunos enunciam, explicam e exemplificam o significado de uma inferência; b) os alunos distinguem entre as inferências e as conclusões; c) os alunos distinguem entre as inferências claras e as confusas; d) os alunos apenas fazem inferências que seguem logicamente a partir da evidência ou das razões apresentadas; e) os alunos distinguem entre inferências profundas e superficiais, preferindo as primeiras; f) os alunos raciocinam até chegar a conclusões lógicas, depois de considerar

a informação relevante e importante; g) os alunos distinguem as inferências consistentes das inconsistentes, preferindo as primeiras; h) os alunos distinguem as suposições das inferências, descobrindo e avaliando corretamente as suposições subjacentes às inferências; e i) os alunos têm em conta as inferências ou juízos que se fazem, particularmente, nas disciplinas que abordam.

Competência 3. Perguntas: os alunos que pensam criticamente reconhecem que todo o pensamento pretende resolver algum problema ou responder a alguma pergunta.

Princípio de Pensamento Crítico: Para responder a uma pergunta, deve saber-se, em primeiro lugar, o que se pergunta e, depois, como responder-lhe.

Indicadores de Desempenho: os alunos que pensam criticamente procuram entender de forma clara a pergunta fundamental, à qual procuram responder; formulam as suas perguntas, de forma clara e precisa; e reconhecem quando uma pergunta admite vários pontos de vista.

Resultados: a) os alunos expressam a pergunta em causa pelas suas próprias palavras, de modo claro e preciso; b) os alunos expressam a questão numa diversidade de formas, de forma clara e precisa; c) os alunos dividem questões complexas; d) os alunos formulam perguntas fundamentais em qualquer disciplina ou matéria; e) os alunos categorizam correctamente a pergunta; f) os alunos distinguem perguntas concetuais de perguntas factuais; g) os alunos distinguem as perguntas importantes das perguntas triviais, as relevantes das irrelevantes; h) os alunos demonstram uma sensibilidade para as assunções implícitas nas perguntas que fazem; e i) os alunos distinguem as perguntas a que podem responder das que não podem responder.

Competência 4. Conceitos: os alunos que pensam criticamente reconhecem que todo o pensamento se expressa e se forma através de conceitos e ideias.

Princípio de Pensamento Crítico: o pensamento será tão claro, relevante, realista e profundo consoante os conceitos que o formam.

Indicadores de desempenho: os alunos que pensam criticamente entendem claramente os conceitos e ideias que fazem parte do seu raciocínio e do raciocínio dos outros; os alunos compreendem que é através de conceitos que as pessoas definem e dão forma às suas experiências; os alunos compreendem que os seres humanos utilizam conceitos distorcidos, pelo que os mesmos precisam de ser avaliados.

Resultados: a) os alunos são capazes de enunciar, desenvolver e exemplificar o que é um conceito; b) os alunos compreendem as diferenças entre teorias, princípios, definições, leis e axiomas, enunciando, desenvolvendo e exemplificando cada um deles; c) os alunos identificam os conceitos e ideias chave que utilizam e que outros utilizam; d) os alunos são capazes de explicar com precisão as implicações das palavras-chave e das frases que utilizam; e) os alunos distinguem o uso típico e não típico das palavras; f) os alunos estão conscientes dos conceitos e ideias irrelevantes e utilizam os conceitos e as ideias de maneira relevante; g) os alunos pensam cuidadosamente acerca dos conceitos que utilizam; h) os alunos analisam conceitos e

fazem distinções entre conceitos relacionados mas distintos; i) os alunos utilizam a linguagem com cuidado e precisão; e j) os alunos têm consciência da tendência natural da mente para distorcer conceitos com o objetivo de manter um dado ponto de vista.

Competência 5. Ponto de Vista: os alunos que pensam criticamente reconhecem que todo o pensamento ocorre no âmbito de algum ponto de vista.

Princípio de Pensamento Crítico: para raciocinar justificadamente sobre um assunto, devem identificar-se os pontos de vista pertinentes desse assunto e dar-lhes atenção.

Indicadores de desempenho: os alunos que pensam criticamente procuram entender, de uma forma clara, os pontos de vista pertinentes do assunto em causa; os alunos percebem- que alguns assuntos são complexos e de grande alcance, pelo que são difíceis de solucionar; os alunos estão conscientes de que há múltiplos pontos de vista, pelo que é necessário uma atenção redobrada a cada um deles.

Resultados: a) os alunos definem corretamente o significado de “ponto de vista”, enunciam, discutem e exemplificam o seu significado; b) os alunos têm consciência de que os pontos de vista podem variar significativamente; c) os alunos procuram pontos de vista comuns; d) os alunos têm consciência de que existe algo de verdade nos pontos de vista dos outros; e) os alunos procuram expandir o seu conhecimento profundo estudando pontos de vista que diferem dos seus; e f) os alunos pensam criticamente acerca do seu próprio ponto de vista.

Competência 6. Implicações e Consequências: os alunos que pensam criticamente sabem que todo o pensamento leva a algum lugar, tem implicações e consequências.

Princípio de Pensamento Crítico: Para se raciocinar bem sobre um assunto, deve-se pensar cuidadosamente nas implicações e consequências que daí resultam.

Indicadores de desempenho: os alunos que pensam criticamente procuram perceber as implicações do seu pensamento e as consequências do seu comportamento; pensam cuidadosamente nas implicações do seu comportamento antes de agir, tendendo, como tal, para consequências positivas ou desejáveis.

Resultados: a) os alunos distinguem, de uma forma clara e correta, a diferença entre uma implicação e uma consequência; b) os alunos identificam as implicações e consequências mais importantes do seu raciocínio e comportamento; c) os alunos distinguem as implicações e consequências definidas claramente daquelas que são vagamente expressas; d) os alunos consideram as implicações negativas e positivas do seu próprio pensamento ou comportamento e dos outros; e) os alunos distinguem as implicações prováveis das improváveis; f) os alunos identificam as implicações do uso da linguagem no seu contexto; e g) os alunos pensam nas implicações ao raciocinar cuidadosamente sobre os assuntos e problemas de matérias e disciplinas específicas.

Competência 7. Informação: os alunos que pensam criticamente reconhecem que o pensamento se baseia em dados, informação, evidências, experiência ou investigação.

Princípio de Pensamento Crítico: o pensamento será tanto mais sensato consoante a informação em que o mesmo se baseia.

Indicadores de desempenho: os alunos que pensam criticamente procuram informação que seja relevante para as perguntas a que tentam responder; verificam a precisão da informação e a sua suficiência para a questão em causa; além disso, analisam e avaliam naturalmente a informação usada pelos outros.

Resultados: a) os alunos exprimem pelas suas próprias palavras, de forma clara e precisa, a informação mais importante; b) os alunos distinguem os seguintes conceitos relacionados mas distintos: factos, informação, experiência, investigação, dados e evidência; c) os alunos discutem a sua realidade para terem uma visão mais clara e justa; d) os alunos distinguem a informação relevante da informação irrelevante; e) os alunos procuram ativamente informação contra a sua opinião e não só a favor; f) os alunos tiram conclusões apoiadas por factos credíveis; g) os alunos percebem a diferença entre informação e inferências obtidas dessa informação; e h) os alunos entendem os tipos de informação usados numa área específica em particular.

Competência 8. Assunções: os alunos que pensam criticamente reconhecem que todo o pensamento se baseia em assunções, ou seja, crenças que consideramos adquiridas.

Princípio de Pensamento Crítico: o pensamento será tanto mais sensato consoante as assunções ou crenças em que o mesmo se baseia.

Indicadores de desempenho: os alunos que pensam criticamente compreendem, de uma forma clara, as assunções em causa; os alunos são capazes de distinguir entre as assunções que são justificáveis consoante o contexto, daquelas que não o são; os alunos percebem que muitas assunções contêm estereótipos, tendências e distorções.

Resultados: a) os alunos identificam correctamente as suas próprias assunções, bem como as dos outros; b) os alunos fazem assunções que são razoáveis e justificáveis, de acordo com a situação e as evidências; c) os alunos fazem assunções que são consistentes entre si; d) os alunos têm consciência da tendência natural dos seres humanos em utilizar estereótipos, tendências e distorções nos seus raciocínios, identificando os próprios e alheios; e) os alunos identificam as assunções subjacentes às inferências que eles ou outros fazem e avaliam a justificação das mesmas; f) os alunos compreendem que as assunções funcionam principalmente ao nível do inconsciente ou do subconsciente; g) os alunos reconhecem que a mente, de forma natural, procura justificar as suas próprias assunções; h) os alunos identificam as assunções em matérias, disciplinas e textos específicos; e i) os alunos identificam as assunções que se encontram nos conceitos e nas teorias que estudam.

Competência 9. Avaliação do Pensamento: os alunos que pensam criticamente reconhecem que todo o pensamento possui potenciais forças e fraquezas intelectuais.

Princípio de Pensamento Crítico: para raciocinar bem, é importante monitorar o pensamento para se assegurar que cumpre os critérios intelectuais básicos, a saber: clareza, exatidão, precisão, relevância, suficiência, profundidade, amplitude e lógica.

Indicadores de desempenho: os alunos que pensam criticamente, procuram identificar as forças e fraquezas do seu pensamento e do pensamento dos outros; os alunos

percebem bem os “critérios intelectuais” e como eles diferem dos seus opostos (clareza / vaguidade, exactidão / inexatidão, precisão / imprecisão, relevância / irrelevância; suficiência / insuficiência, profundidade / superficialidade, amplitude / estreiteza, lógico ou válido / ilógico ou inválido); os alunos compreendem a importância de avaliar o pensamento utilizando estas competências e sabem quando uma competência em particular deverá ser utilizada para avaliar o pensamento no seu contexto; e os alunos reconhecem que é necessário uma prática diária de utilização destas competências, pois, os seres humanos, normalmente, não pensam com clareza, exactidão, precisão, relevância, suficiência, profundidade, amplitude e lógica.

Resultados: a) os alunos compreendem os “critérios intelectuais” ao enunciar, desenvolver e exemplificar cada um delas; b) os alunos clarificam os seus pensamentos ao enunciá-los, desenvolvê-los, exemplificá-los e ilustrá-los adequadamente em múltiplos contextos; c) os alunos verificam a exactidão do seu pensamento mediante a análise da informação sobre a qual se baseia o seu pensamento avaliando, posteriormente, a validade dessa informação; d) os alunos são precisos ao expressar os detalhes necessários do seu pensamento; e) os alunos verificam a relevância e a pertinência dos seus pensamentos; f) os alunos verificam a profundidade do seu pensamento, assegurando que estão a abordar as complexidades do assunto em questão; g) os alunos verificam a amplitude do seu pensamento ao assegurar que estão a considerar uma grande variedade de pontos de vista; h) os alunos verificam a suficiência ou importância dos seus pensamentos assegurando que tratam de todos os assuntos importantes que dizem respeito ao assunto em questão; i) os alunos verificam a lógica dos seus pensamentos assegurando de que não se contradizem a si mesmos e de que estão a tirar inferências justificadas sobre determinado assunto; e j) os alunos utilizam os “critérios” intelectuais, de forma pertinente, ao avaliar o seu raciocínio sobre quaisquer matérias e disciplinas em particular.

Competência 10. Humildade Intelectual: os alunos que pensam criticamente esforçam-se, regularmente, em distinguir o que sabem daquilo que não sabem.

Princípio de Pensamento Crítico: a mente não está predisposta para a humildade intelectual, pois, a mente humana é, por natureza, autojustificadora, autoprotetora. A mente humana não procura descobrir, de forma natural, os seus mal entendidos, distorções e ignorância, pelo que, para desenvolver a humildade intelectual, cada um deve aprender a distinguir ativamente o que sabe daquilo que não sabe.

Indicadores de desempenho: a humildade intelectual é o desenvolvimento do conhecimento da ignorância pessoal; implica uma consciencialização dos limites do conhecimento pessoal; reconhece que cada um não deve manifestar mais do que aquilo que realmente sabe; não implica a ausência de uma personalidade forte nem o ser submisso, mas antes a ausência de pretensão intelectual, jactância ou presunção, conjugada com um profundo conhecimento das bases lógicas.

Resultados: a) os alunos manifestam uma compreensão da humildade intelectual ao enunciar, desenvolver e exemplificar o conceito de várias formas; b) os alunos descobrem as suas próprias crenças falsas, ideias equívocas, ilusões e mitos; c) os alunos não fazem juízos acerca dos assuntos que desconhecem; d) os alunos distinguem corretamente o que compreendem de uma matéria daquilo que não compreendem; e) os alunos expressam com precisão a medida da sua ignorância; f) os alunos evitam declarar que sabem aquilo que não tem razão de ser declarado; g) os alunos admitem os seus erros e modificam os seus pontos de vista, sempre que tal se justifica; h) os alunos interessam-se pelos pontos de vista de outras culturas para obter um novo e profundo conhecimento; e i) os alunos compreendem a importância da humildade intelectual para pensar no âmbito de uma disciplina e profissão específicas.

Competência 11. Integralidade/Coragem Intelectual: os alunos que pensam criticamente estão dispostos, com coragem, a desafiar as crenças populares.

Princípio de Pensamento Crítico: A nossa mente, de modo natural, não desenvolve a coragem intelectual, isto é, a vontade para examinar as suas crenças, temendo antes, em virtude de tal análise, a segregação ou exclusão de um determinado grupo social.

Indicadores de desempenho: a coragem intelectual é a noção da necessidade de enfrentar e de abordar com justiça as ideias, crenças ou pontos de vista; a coragem intelectual implica a vontade de enfrentar a desaprovação do grupo ao expressar uma ideia que não seja popular ou desafiar uma ideia que o seja; a coragem intelectual é fundamental quando se retira a aprovação do grupo devido a alguma inconformidade.

Resultados: a) os alunos compreendem o que é a coragem intelectual ao enunciar, desenvolver e exemplificar o seu significado; b) os alunos examinam criticamente todas e cada uma das suas crenças, especialmente aquelas que apreciam; c) os alunos avaliam de uma forma justa as ideias e crenças tanto populares como impopulares e determinam se são razoáveis ou não, sem ter em conta a sua popularidade; d) os alunos compreendem o facto de que os grupos sociais penalizam as inconformidades; e) os alunos expressam pontos de vista diferentes, mostrando não temer a rejeição dos outros; f) os alunos questionam as crenças populares (quando essas crenças quer pareçam quer não pareçam estar devidamente justificadas); e h) os alunos compreendem a importância da coragem intelectual quando pensam no interior de quaisquer disciplinas e profissões específicas.

Competência 12. Empatia Intelectual: os alunos que pensam criticamente desenvolvem a capacidade empática perante pontos de vista diferentes dos próprios e expressam os seus pontos de vista de uma forma inteligente e introspectiva.

Princípio de Pensamento Crítico: a empatia intelectual é o conhecimento da necessidade de colocar-se no lugar dos outros, para compreendê-los verdadeiramente. A mente não desenvolve de forma natural a empatia intelectual pensando antes dentro do seu limitado ponto de vista, pelo que requer pensar no âmbito do ponto de vista dos outros, especialmente daqueles com os quais não estamos de acordo.

Indicadores de desempenho: os alunos que pensam criticamente manifestam empatia intelectual; reconstruem corretamente e naturalmente os pontos de vista de outros; raciocinam naturalmente a partir de premissas, assunções e ideias diferentes das suas; modificam o seu pensamento ao considerar pontos de vista muito diversos.

Resultados: a) os alunos manifestam uma compreensão da empatia intelectual ao enunciar, desenvolver e exemplificar o seu significado de formas diversas; b) os alunos reconhecem os seus erros e equívocos; c) os alunos colocam-se no lugar dos outros, esforçando-se por entender os seus pontos de vista; d) os alunos apresentam regularmente a defesa de crenças dos outros, de um modo inteligente e informativo; e e) os alunos compreendem a importância da empatia intelectual quando pensam no interior de quaisquer disciplinas e profissões específicas.

Competência 13. Autonomia Intelectual: os alunos que pensam criticamente aprendem a responsabilizar-se pela sua própria forma de pensar, crenças e valores.

Princípio de Pensamento Crítico: a autonomia intelectual é a característica que alguém adquire à medida que aprende a ter responsabilidade pela autoria do seu pensamento e da sua própria vida; é o oposto a estar dependente de outros para a direção e controle das decisões da vida pessoal; os pensadores críticos reconhecem que esta é uma qualidade estranha para muitos, pois a maioria das pessoas, em vez de pensar por si mesmo, conforma-se com as crenças e comportamentos grupais.

Indicadores de desempenho: os alunos que pensam criticamente, determinam por si mesmos em que acreditar e o que rejeitar; procuram continuamente identificar as suas crenças e avaliá-las empregando critérios adequados para tal; perante as situações, assuntos e problemas, pensam por si mesmos e não temem a rejeição por parte de ninguém, incluindo a família, religião ou país; para acreditarem em algo, examinam a informação por si mesmos utilizando critérios intelectuais adequados.

Resultados: a) os alunos compreendem a autonomia intelectual ao enunciar, desenvolver e exemplificar o seu significado de inúmeras maneiras; b) os alunos evitam aceitar passivamente ou sem raciocinar as crenças dos outros; c) os alunos, pensando de forma sensata, estabelecem princípios de pensamento e de ação; d) os alunos avaliam com lógica e precisão as práticas e tradições que os outros aceitam indiscutivelmente; e) os alunos incorporam o conhecimento e a introspeção no seu pensamento; f) os alunos respondem positivamente às sugestões razoáveis dos outros; g) os alunos monitorizam o seu próprio pensamento e corrigem os seus próprios erros; h) os alunos estabelecem valores para si próprios e escolhem os valores baseados no seu valor intrínseco; i) os alunos chegam a conclusões bem fundamentadas; e j) os alunos estão dispostos a discordar da opinião da maioria, sempre que tal se justifique.

Competência 14. Integridade Intelectual: os alunos submetem-se a si mesmos aos mesmos critérios que esperam que os outros tenham em conta.

Princípio de Pensamento Crítico: a integridade intelectual manifesta-se no compromisso de cada um se submeter aos mesmos critérios de evidências e provas que

espera que os outros tenham (especialmente os seus antagonistas); as pessoas, por natureza, carecem de integridade intelectual, tendendo a sujeitar os outros a critérios mais elevados que os critérios que impõem a si mesmos.

Indicadores de desempenho: os alunos que pensam criticamente alcançam um conhecimento interior de si mesmos ao identificar as suas inconsistências de pensamento, palavras e ações; identificam e admitem, com honestidade, as discrepâncias e inconsistências dos seus próprios pensamentos e ações; reconhecem que a mente está propensa a sujeitar os outros a critérios mais altos que a si mesmos.

Resultados: a) os alunos compreendem a integridade intelectual ao enunciar, desenvolver e exemplificar o seu significado de múltiplas maneiras; b) os alunos expressam níveis apropriados de evidências e provas, tanto para o seu próprio pensamento como para o pensamento dos outros; c) os alunos identificam as inconsistências e contradições do seu pensamento e não as escondem; d) os alunos identificam as inconsistências entre o que dizem e o que fazem; e) os alunos identificam e avaliam corretamente as inconsistências pessoais e sociais, bem como as suas contradições; e f) os alunos compreendem a importância da integridade intelectual quando pensam no interior de uma disciplina e profissão específica.

Competência 15. Perseverança Intelectual: os alunos que pensam criticamente aprendem a trabalhar no meio das complicações e frustrações, sem nunca desanimar.

Princípio de Pensamento Crítico: a perseverança intelectual é a disposição para jamais desanimar durante as complexidades intelectuais, apesar das frustrações inerentes ao trabalho intelectual; os pensadores críticos reconhecem que a perseverança intelectual não é natural para a mente, sendo que para desenvolvê-la devem estar dispostos a trabalhar perante as dificuldades e frustrações encontradas.

Indicadores de desempenho: os estudantes que pensam criticamente desenvolvem uma fortaleza intelectual e uma autoconfiança ao trabalhar arduamente para a solução de um problema complexo e desafiante; reconhecem que existem alguns problemas intelectuais que são complexos e que não podem resolver-se facilmente; recusam a dar-se por vencidos quando surgem problemas ou frustrações; têm um sentido real da necessidade de lutar contra a confusão para alcançar o conhecimento.

Resultados: a) os alunos compreendem o que é a perseverança intelectual ao enunciar, desenvolver e exemplificar o que significa de diversas formas; b) os alunos não se dão por vencidos quando se deparam com uma tarefa intelectualmente desafiante ou complexa; c) os alunos dividem os problemas e tarefas complexas, em ordem à sua simplificação e resolução; d) os alunos dedicam uma quantidade significativa de tempo para encontrar uma solução para um problema complexo; e) os alunos manifestam paciência para resolver problemas e tarefas complexas.

Competência 16. Confiança na Razão: os alunos que pensam criticamente reconhecem que um bom raciocínio é fundamental para viver uma vida racional e para acreditar num mundo mais justo.

Princípio de Pensamento Crítico: a confiança na razão baseia-se em acreditar que, a longo prazo, os mais altos interesses pessoais e da humanidade em geral, se cumprem melhor com o desenvolvimento das faculdades racionais de todos os que vivem em sociedade; os pensadores críticos reconhecem que a mente não utiliza de forma natural os critérios intelectuais para determinar aquilo em que acreditar e aquilo que rejeitar, sendo a sua tendência mais natural aceitar ou rejeitar ideias baseadas em critérios egocêntricos ou sociocêntricos; para desenvolver a confiança na razão, devem compreender-se as tendências irracionais da mente e procurar minimizá-las.

Indicadores de desempenho: os alunos que pensam criticamente desenvolvem a confiança na razão ao usá-la para encontrar soluções para os mais variados problemas; compreendem que com estímulos apropriados podemos aprender a pensar por nós mesmos, formar pontos de vista consistentes, chegar a conclusões razoáveis, pensar com clareza, correctamente, pertinentemente e de forma lógica; utilizam o bom raciocínio como o critério fundamental para aceitar ou rejeitar qualquer crença.

Resultados: a) os alunos compreendem o que é a confiança na razão enunciando, desenvolvendo e exemplificando o que significa de variadas maneiras; b) os alunos manifestam apreço pela evidência ao raciocinar sobre um dado tema; c) os alunos distinguem um bom raciocínio de um raciocínio pobre ou débil; d) os alunos reconhecem o valor da clareza, exatidão, precisão, relevância, suficiência, profundidade, amplitude e lógica; e) os alunos identificam e valorizam a sensatez do pensamento e da ação; f) os alunos utilizam o bom raciocínio como critério fundamental para ajuizar sobre determinada crença ou explicação; g) os alunos não são guiados por emoções irracionais quando raciocinam sobre um determinado problema ou assunto; h) os alunos são movidos pela razão; e i) os alunos compreendem a importância da confiança no raciocínio ao referir-se a assuntos de matérias e disciplinas específicas.

Competência 17. Imparcialidade ou Justiça de Pensamento: os alunos que pensam criticamente esforçam-se por ter um pensamento justo ou imparcial.

Princípio de Pensamento Crítico: a justiça de pensamento requer que os pontos de vista sejam tratados por igual, sem ter em conta os nossos próprios sentimentos ou interesses pessoais dos nossos amigos, comunidade, nação ou espécie; implica apego aos critérios intelectuais sem pretender qualquer proveito pessoal ou grupal.

Indicadores de desempenho: os alunos que pensam criticamente procuram tratar todos os pontos de vista com equidade, sem ter em conta os próprios sentimentos ou interesses egoístas ou os sentimentos e interesses egoístas dos amigos, comunidade ou nação; os pensadores críticos agarram-se aos critérios intelectuais, os quais não estão influenciados pelo proveito pessoal ou pelo proveito particular de um grupo.

Resultados: a) os alunos compreendem o que é a imparcialidade ou justiça do pensamento ao enunciar, desenvolver e exemplificar o conceito de justiça de pensamento de várias maneiras; b) os alunos evitam usar as suas competências para se

aproveitar dos outros; c) os alunos não favorecem quaisquer os pontos de vista; d) os alunos questionam os seus próprios objetivos, evidências, conclusões, assunções, conceitos e pontos de vista com o mesmo rigor com que questionam os dos outros; e) os alunos esforçam-se por tratar cada assunto de uma maneira imparcial; f) os alunos trabalham ativamente para diminuir a poderosa força egocêntrica da mente que, pela sua natureza, procura favorecer o ponto de vista pessoal e grupal, distorcendo ainda os pontos de vista com os quais discorda; g) os alunos compreendem a importância da imparcialidade ou justiça do pensamento quando pensam no âmbito de quaisquer disciplinas e profissões específicas.

Através das competências apresentadas poder-se-á aprender também filosofia, não apenas como a simples transmissão de alguns conteúdos ou de um conjunto de conceitos mas como processo contínuo e dinâmico de aprendizagem. O ensino da filosofia, por motivos vários, tende a privilegiar mais o primeiro aspeto referido do que o segundo, com consequências óbvias: a primeira perspetiva tende a reproduzir o que é transmitido, de uma forma estática e, a segunda perspetiva tende a abrir-se a novos argumentos e horizontes. Mais do que transmitir uma história da filosofia, o que está em causa é partilhar uma história das ideias ou dos problemas filosóficos, de uma forma dinâmica e crítica. O que está em causa é, recorrendo a Martin Heidegger: “pensar a nossa história, o nosso destino, o que nela nos ameaça e o que nela se anuncia como o que vem, e para nós pode ser libertação, metamorfose salutar”.⁸⁷

Tendo em conta esta perspetiva aberta e criativa do pensar, que se pode aprender, e que retomaremos na parte prática deste trabalho através, sobretudo, da elaboração de uma grelha de avaliação de competências gerais para pensar criticamente, procuraremos, de seguida, enquadrar a disciplina de filosofia no ensino secundário, enquanto âmbito onde esse exercício pode acontecer, com especial incidência, na sua atitude crítica.

2. A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário

Neste ponto procuraremos, por um lado, fazer um enquadramento geral da disciplina de filosofia no sistema educativo português, chamando a atenção para algumas das suas semelhanças com outras disciplinas da estrutura curricular mas também para algumas das suas especificidades; por outro lado, procuraremos apresentar algumas das principais diretrizes do Programa de Filosofia para o Ensino Secundário. Em ambos os casos teremos em conta a sua especial incidência na dimensão crítica, procurando ir de encontro aos propósitos do nosso trabalho.

⁸⁷ HEIDEGGER, Martin (1967). *El Ser Y El Tiempo*, Fondo de Cultura Economica, México.

2.1 Enquadramento geral da disciplina no sistema educativo

Para além de um corpo de conhecimentos ou de um currículo que colocam a Filosofia com o estatuto de disciplina no Ensino Secundário, na linha de outras disciplinas, ela distingue-se das outras disciplinas em função não só do seu objeto de estudo mas, sobretudo, das suas metodologias, remetendo para uma Didática e natureza específicas. Assim, para além do seu carácter disciplinar enquanto tal, estamos perante uma disciplina em sentido mais alargado, ou seja, enquanto atitude perante um saber específico ou (auto)disciplina, como se poderá depreender das suas metodologias, com especial incidência numa dimensão crítica.

Esta questão inicial, de carácter epistemológico, revela-se de grande importância para o contexto escolar, seja a nível dos atores diretamente envolvidos na leção da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário, isto é, os alunos e professores, seja a nível dos atores indiretamente envolvidos, ou seja, os restantes professores, assistentes operacionais, pais e encarregados de educação, entre outros membros da comunidade educativa. Perceber o carácter(auto)disciplinar da Filosofia no Ensino Secundário é relevar a sua presença em contexto escolar e, conseqüentemente, na vida de todos os direta e indiretamente envolvidos nesse processo, traduzindo-se num tributo à própria filosofia. De facto, é comum ouvir-se questionar o carácter disciplinar da filosofia por parte de múltiplos professores e alunos resultante de alguma opacidade que a invade gerando dúvidas nos seus interlocutores. Neste sentido, torna-se imperioso afirmar o seu carácter disciplinar explorando-o nas perspetivas mais consensuais e mais explícitas, apoiados na legislação e recursos disponíveis, bem como abrir portas a perspetivas mais implícitas mas tão ou mais importantes que as anteriores, já que a superam e a fundamentam. Estamos a referir-nos, desde logo, a uma atitude ou exercício de disciplina pessoal perante a disciplina formal de Filosofia no Ensino Secundário devendo, no entanto, chamar-se a atenção para perigos que esta formulação pode provocar mas também e, sobretudo, para os horizontes de possibilidades mais plausíveis que pode abrir na busca incessante do (seu) sentido.

A Filosofia enquanto estudo de problemas fundamentais relativos ao ser humano consubstanciados sucintamente nas eternas questões sobre *quem somos, de onde vivemos e para onde vamos*, encontra-se em contexto escolar, nomeadamente, no Ensino Secundário, reclamando continuamente, ainda que de uma forma mais ou menos implícita, pela sua afirmação e permanência enquanto disciplina específica. É que, ao abordar esses problemas, a Filosofia distingue-se de outros saberes, tanto pelo objeto de estudo em si mesmo remetendo para uma abordagem da ordem, sobretudo, do racional, como pelos métodos que emprega, de carácter, predominantemente, apriorístico, conferindo-lhe uma natureza própria.

Desde os primórdios da Filosofia, na Grécia Antiga, a partir do século VI antes de Cristo, que a luta pela sua afirmação, nos mais variados contextos, é uma constante, ora pelos sofistas enquanto professores e formadores dos filhos das classes dirigentes, ora por

Sócrates na sua atitude e missão de eterno aprendiz da sabedoria, ora por Platão na sua Academia e Aristóteles no seu Liceu, ora pelas mais variadas Escolas que foram surgindo (estóica, epicurista, cínica, entre outras), ora pela abrangência de áreas que a filosofia acumulou na época Medieval, ora, ainda, por uma certa especificação ou especialização que assumiu nos tempos mais recentes até se plasmar, entre nós, bem como em muitos outros países, nos conteúdos programáticos da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário.

Esse processo reflete uma contínua latente atitude filosófica da pessoa humana procurar respostas para os seus anseios e questões mais profundas, de forma crítica e reflexiva, no sentido de se perceber e de se realizar enquanto tal. O termo Filosofia, que tem a sua origem etimológica no grego *philos* (amigo ou que ama) e *sophia* (a sabedoria), refere-se ao *amor à sabedoria*, podendo ser entendida como uma busca da verdade e não a própria verdade, como muitas vezes, pode parecer.⁸⁸ A este respeito, vejamos o seguinte excerto de Bertrand Russell: “Na vida quotidiana admitimos como certas muitas coisas que, depois de um exame mais minucioso, nos parecem tão cheias de contradições que só um grande esforço de pensamento nos permite saber em que realmente acreditar. Na busca da certeza é natural começar pelas nossas experiências presentes e, num certo sentido, não há dúvida de que o conhecimento deriva delas. É possível, no entanto, que qualquer afirmação acerca do que as nossas experiências imediatas nos permitem conhecer esteja errada”.⁸⁹

Nesta linha, essa atitude filosófica é vista por muitos, em contexto escolar, apenas como uma espécie de habilidade ou curiosidade, nem sempre com uma conotação positiva, remetendo-a para o foro do subjetivismo e conseqüente relativismo e de um certo déficit científico que parece não ter lugar na Escola do tempo presente.

Neste cenário, a Filosofia reclama-se a si mesma, isto é, não se pode apreender o conceito de filosofia fora da filosofia, pois, somente o exercício da filosofia pode determinar o que é a Filosofia. Aí, alguns privilegiam uma abordagem analítica dos problemas filosóficos, enquanto outros optam por uma abordagem predominantemente sintética, reflexiva e sinóptica.⁹⁰ Daqui se pode depreender que, mesmo dentro da filosofia, pode haver diferentes perspectivas de abordagem dos problemas, sem jamais colocar em causa a sua natureza. No entanto, tal realidade pode provocar alguma opacidade para os que observam a partir de fora, ou seja, de modo superficial.

Seja como for, refira-se que estamos perante uma disciplina com a sua natureza própria e integrada no currículo, na linha da Lei de Bases do Sistema Educativo

⁸⁸ Cf. ABBAGNANO, Nicola. Op. cit, Retirado de <http://docente.ifrn.edu.br/avelinolima/disciplinas/filosofia-da-mente/dicionario-de-filosofia-nicola-abbagnano/view.>, acedido em 14/03/2014.

⁸⁹ RUSSEL, Bertrand (1959). *Os problemas da filosofia*, tradução de Arménio Amado, Coimbra Editor, p. 7.

⁹⁰ As primeiras referem-se a abordagens que, de um modo geral, utilizam a linguagem como objeto e a análise lógica como método e as segundas referem-se a abordagens que, de um modo geral preconizam uma visão mais de conjunto ou *gestáltica*.

portuguesa,⁹¹ com finalidades, objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação próprios, como nos refere, de uma forma explícita, o Programa oficial de Filosofia para o Ensino Secundário, coordenado por Maria Manuela Almeida e homologado em Fevereiro de 2001 e que, no ponto seguinte abordamos, sucintamente, procurando ir de encontro ao tema que temos entre mãos. Aí se refere que, na linha de recomendações da UNESCO no que respeita à pertinência do ensino da Filosofia no Ensino Secundário em que se preconiza a formação de cidadãos livres e ativos, Portugal tem assumido uma atitude consonante, considerando a disciplina de Filosofia como uma componente imprescindível da formação geral de todos os cursos do Ensino Secundário.⁹² Esta situação pode atestar-se também, a nível da sua organização curricular, na legislação em vigor. Saliente-se, a esse propósito, o Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto e a Revisão Curricular no Ensino Secundário, tanto a realizada no ano 2000⁹³ como, mais recentemente, no ano 2012⁹⁴. Daí se depreende a consideração de estarmos perante uma disciplina onde se pretende, em traços gerais, que os alunos devam aprender a refletir, problematizar e relacionar diferentes formas de interpretação do real, de forma crítica, em ordem a uma formação pessoal e vivência democráticas tendencialmente mais sólidas onde, na sequência do célebre Relatório de Jacques Delors se aprenda, não apenas a *conhecer*, a *fazer* e a *ser* mas também se aprenda a *viver juntos*.⁹⁵

Uma disciplina, na mesma linha etimológica de discípulo diz respeito a *seguir algo ou alguém*.⁹⁶ Ao mesmo tempo, também significa *educar* e *treinar*, associando-se ao caráter da pessoa. Tenham-se, pois, presentes, também, desde logo, estas duas asserções sobre *disciplina*, aplicável à disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: a de matéria ou de saber, mais comum, e a de atitude de educação e de treino, enquanto forma de conduta ou de (auto)disciplina, com incidência crítica, possibilitando a cada pessoa agir livremente superando quaisquer condicionamentos internos e externos que se lhe apresentem.

⁹¹ Cf. *Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)* - Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com as alterações subsequentes, consubstanciadas na Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, que estabelece a primeira alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo; na Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, que estabelece a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior; e na Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, que estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade.

⁹² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento do Ensino Secundário, (coordenação de Maria Manuela Bastos de Almeida), (2001). *Programa de Filosofia 10.º e 11.º Anos - Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos Formação Geral*, pp. 4-5.

⁹³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento do Ensino Secundário (2000). *Revisão Curricular do Ensino Secundário - Cursos Gerais e Tecnológicos*, Lisboa, DES.

⁹⁴ Cf. Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho - *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensino básico e secundário*.

⁹⁵ DELORS, Jacques, (1996). *Educação - um tesouro a descobrir*. Porto: Asa.

⁹⁶ Cf. ABBAGNANO, Nicola. Op. cit.,. Retirado de <http://docente.ifrn.edu.br/avelinolima/disciplinas/filosofia-da-mente/dicionario-de-filosofia-nicola-abbagnano/view>, tendo acedido em 14/03/2014.

2.2. Programa de Filosofia para o Ensino Secundário

Tendo em conta o enquadramento geral da disciplina de filosofia no sistema educativo português acabado de referir, o actual Programa de Filosofia para o Ensino Secundário, tendo presentes os objetivos definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), bem como as orientações fixadas nos documentos da revisão curricular, acentua as seguintes finalidades: “proporcionar instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão”; “proporcionar situações orientadas para a formulação de um projeto de vida próprio, pessoal, cívico e profissional”; “proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético político crítico, responsável e socialmente comprometido”; “proporcionar meios adequados ao desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética”; e “proporcionar mediações conducentes a uma tomada de posição sobre o sentido da existência”⁹⁷. Eis-nos perante um horizonte muito ambicioso a nível disciplinar, a nível humano e, tendo em conta um contexto mais global, igualmente ambicioso a nível do sistema de ensino português.

Para a prossecução destas finalidades, são estabelecidos: objetivos gerais a três níveis (cognitivo; atitudes e valores; e competências, métodos e instrumentos) donde derivam, num sentido operacional, objetivos mais específicos; conteúdos e temas afins que passam pela “iniciação à atividade filosófica”, “ação humana e valores”, “racionalidade argumentativa”, “conhecimento e racionalidade científica e tecnológica” e “desafios e horizontes da filosofia”; orientações metodológicas; e critérios de avaliação, traduzindo-se num todo harmonioso e coerente enquanto disciplina e respetivas exigências curriculares. Esta estrutura (finalidades, objetivos, conteúdos, orientações metodológicas e critérios de avaliação) coloca, como já referido no ponto anterior, o ensino da Filosofia no Ensino Secundário a par da estrutura de outras disciplinas do currículo do mesmo nível de ensino.

Pese embora estas constatações, a sua afirmação em contexto escolar é periclitante sendo, por vezes, olhada com desconfiança e questionada por alunos, professores e encarregados de educação, entre outros membros da comunidade educativa. São muitos os que desconfiam das finalidades, objetivos, conteúdos, métodos e avaliação em filosofia, acusando-a de um certo subjetivismo, relativismo, défice científico, entre outros epítetos. Perante este cenário de uma certa desconfiança, reclama-se uma confiança crítica, que tenha em conta a especificidade da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário, com o seu carácter curricular, explícito em documentos afins, como já referido, mas ao mesmo tempo, que tenha em conta o seu carácter supra curricular enquanto disciplina da disciplina em causa, em contínuo processo crítico. As suas finalidades, mais do que remeterem para um corpo de conhecimentos predefinido e

⁹⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento do Ensino Secundário, (coordenação de Maria Manuela Bastos de Almeida), (2001). *Programa de Filosofia 10.º e 11.º Anos - Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos Formação Geral*, p. 8.

estático, reclamam por dinamismo e por uma atitude crítica. A formação de pessoas autónomas e socialmente interventivas, na linha das coordenadas expressas, implica uma constante atitude crítica e dialógica que jamais pode confinar-se a esquemas fechados e estáticos, seja de conteúdos, de metodologias ou esquemas avaliativos.

Neste sentido, perante conceções reprodutivas do ensino da Filosofia em ordem a plasmar os conhecimentos transmitidos em momentos de avaliação sumativa ou outras formas de avaliação, recomenda-se uma atitude crítica e criativa do aluno. Perante considerações mecanicistas de uma estrutura curricular do ensino da filosofia, de carácter estático, historicista e de um possível conforto argumentativo, com respostas acabadas, recomenda-se uma abertura e dinamismo constantes capazes de inquietar os diferentes agentes envolvidos. Perante um possível relativismo ou subjetivismo, que possa surgir das tendências apresentadas, recomenda-se como objetivo essencial uma permanente busca da verdade, a qual deve ter em conta tanto os caminhos de busca já percorridos por todos os que se puseram a caminho como os horizontes a deslumbrar continuamente por cada um dos agentes críticos ativos da Filosofia, passe e perceba-se o pleonasmo.

Daquilo que se acabou de expressar resulta, mais do que uma mera disciplina de Filosofia no Ensino Secundário, com um Programa específico, uma atitude perante essa mesma disciplina. A atitude de ter em conta, de uma forma crítica, as suas finalidades e (auto)disciplinar-se para as tentar atingir. Para atingir as finalidades da Filosofia no Ensino Secundário supra referidas, para além de todas os objetivos, conteúdos, métodos e critérios de avaliação que estão à nossa disposição, recomenda-se, assim, uma atitude de (auto)disciplina para as alcançar. Estamos perante o desafio imenso da descoberta crítica e criativa a empreender como tentativa de aproximação à verdade, com a clareza e rigor facultados não apenas pelo currículo mas, sobretudo, pelo rigor de cada um enquanto ator imprescindível no processo de realização da disciplina, ou melhor, no seu processo de (auto)disciplina. Eis, a meu ver, a finalidade das finalidades da disciplina de Filosofia do Ensino Secundário.

Claro que, como já se deu a entender, talvez se possam vislumbrar alguns riscos neste processo de (auto)disciplina. Desde logo, um certo subjetivismo capaz de colocar em causa a tentativa de objetivismo das definições curriculares. Além disso, também se poderá depreender um conseqüente relativismo já que se recomenda empreender uma caminhada pessoal da busca da verdade que pode colocar em causa muitos dos passos já percorridos dessa busca por outros afirmando o caminho empreendido ou a empreender por cada qual como apenas mais um caminho. Pese embora esses riscos que poderão ser minorados, pela forma como essa busca possa acontecer, ou seja, jamais desprezando o contexto envolvente e abrindo-se a novos horizontes de busca, sempre mais além, expandindo as possibilidades do ser e afirmando alternativas qualitativas cada vez mais plausíveis, será que o objeto ou finalidade em causa não merecerá que se corram esses riscos?

Assim, mais do que meros recetáculos passivos dos currículos propostos recomenda-se uma atitude de pensadores críticos desses mesmos currículos. Estudar Filosofia não é reproduzir meramente o que os autores disseram, numa linha meramente historicista, mas é aprender a filosofar, isto é, aprender a pensar por si próprio sobre (as) perguntas essenciais do ser humano. Isso requer uma inquietação constante perante o (des)conhecido remetendo para uma (auto)disciplina, em processo crítico contínuo, que deve estar sempre subjacente à disciplina de Filosofia no Ensino Secundário. Aqui, um certa informalidade da (auto)disciplina afirma-se como o verdadeiro motor ou motivador da disciplina formal da Filosofia do Ensino Secundário, sendo aquela um poderoso agente capaz de dar sentido a esta.

Para além da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário, curricularmente imposta pelo sistema educativo que, recentemente, determinou o carácter de escolaridade obrigatória no Ensino Secundário,⁹⁸ preconiza-se, assim, um exercício livre de (auto)disciplina, interiormente imposto, reflexivo e crítico, capaz de dar sentido a toda e qualquer argumentação e busca filosófica, de carácter disciplinar ou não.

3. Pensar Criticamente e ensino de filosofia no ensino secundário

Neste processo de afirmação da filosofia enquanto disciplina específica, que tem a crítica como condição, surge a questão: será a filosofia, com a sua dimensão crítica ensinável e, como tal, aprendível? Têm sido muitos os autores que procuram relacionar o exercício da filosofia com o desafio da sua transmissibilidade.⁹⁹ Para elucidar sobre essa possibilidade da sua transmissibilidade refira-se apenas, a título de exemplo, a perspetiva de Manuel Maria Carrilho que percorre a história da filosofia para afirmar a tese de que: “é possível ensinar e aprender filosofia”¹⁰⁰. De acordo com ele: “isso pode acontecer através de um método concetual no qual as aulas de filosofia permitiriam a apreensão de conceitos que conduziriam os alunos à problematização da sua

⁹⁸ Cf. Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, que estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade.

⁹⁹ De entre eles, a título de exemplo, refiram-se os seguintes: BOAVIDA, João (1996). *Para uma Didática da Filosofia - análise de algumas razões*, in *Revista Filosófica* de Coimbra - n.º 9, pp. 91-110; BONDY, Augusto Salazar (sd). *Didáctica de la Filosofía*. Retirado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/exposiciones/salazar_bondy/publicaciones/didactica_filosofia/indic_e_didactica.htm, a 07/01/2014; CARRILHO, Manuel Maria (1981). *Razão e aprendizagem em Kant*. In *Filosofia e Epistemologia*, Lisboa, 3, pp. 177-196; CARRILHO, Manuel Maria (1987). *Razão e transmissão*. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa; GONÇALVES, J.C. (1995). *Fazer Filosofia - Como e Onde?* Universidade Católica Portuguesa, 2ª edição, Braga; MOURA, José Barata (sd). *Filosofia e Ensino da Filosofia, Hoje*. in *Revista Logos*; MOURA, José Barata, (1995). *Filosofia e Filosofar. Hegel versus Kant?*, in *Philosophica* 6, Lisboa, pp. 51-69; MURCHO, Desiderio, *O Ensino e a Crítica*. Retirado de <http://criticanarede.com/ed26.html>, acedido a 23/02/2014; e MURCHO, Desiderio, *O Papel da Filosofia no Ensino Secundário*. Retirado de <http://criticanarede.com/ed26.html>, a 23/02/2014.

¹⁰⁰ CARRILHO, Manuel Maria (1987). *Razão e transmissão*. Imprensa Nacional-Casa Moeda, Lisboa.

realidade”.¹⁰¹ Assim, a partir desta perspectiva partilhada por muitos autores, a transmissibilidade filosófica é possível e necessária para a procura incansável do homem por respostas aos seus anseios e dúvidas ao longo da sua história. A filosofia manifesta-se, assim, como um campo de conhecimento expansivo, onde é possível pensar com sentido crítico exercitando, de um modo especial, a observação e a reflexão. A filosofia é, pois, ensinável e, como tal, aprendível remetendo para o seu exercício crítico, situação que exige esforço e prática persistente. Nesta linha, para Hannah Arendt, o trabalho filosófico é primeiro que tudo, uma práxis remetendo para um carácter processual, de carácter dinâmico.¹⁰² A transmissibilidade filosófica, sendo possível, implica uma ordem, uma pedagogia e uma didática. Esse processo envolve muitas dificuldades no ensino filosófico, pois o ato de filosofar é um exercício contínuo da mente, numa busca incessante de respostas através do desenvolvimento de competências da razão, de carácter reflexivo. Seja como for, fica justificada a sua transmissibilidade, com os desafios que tal exercício implica e que, face à sua natureza específica se traduz numa autêntica maiêutica.

Na própria Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) enquanto documento fundante de todo o sistema educativo português e, como tal, de todas as disciplinas existentes, podemos salientar, nesta linha, de seguida, alguns princípios, com especial incidência na expressão crítica: “A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”.¹⁰³ São objectivos do ensino básico, entre outros: “Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”.¹⁰⁴ Por sua vez, o ensino secundário tem por objectivos, entre outros: “Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa; Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação; e, Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à

¹⁰¹ *Ibidem*.

¹⁰² ARENDT Hannah (2007). *A Condição Humana*, 10.^a Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

¹⁰³ LBSE - *Lei n.º 46/86, de 14 de outubro*, artigo 2.º, n.º 5.

¹⁰⁴ *Ibidem*, artigo 7.º.

mudança”.¹⁰⁵ Por sua vez, são objetivos do ensino superior, entre outros: “Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e empreendedor, bem como do pensamento reflexivo; e Promover o espírito crítico e a liberdade de expressão e de investigação”.¹⁰⁶ Além disso, o mesmo artigo reforça que “o ensino universitário, orientado por uma constante perspectiva de promoção de investigação e de criação do saber, visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica” e, por sua vez, “o ensino politécnico, orientado por uma constante perspectiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos, visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais”. Refira-se ainda que a LBSE, ao elencar os princípios gerais sobre a formação de educadores e professores salienta, entre outros, os seguintes: “Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante; e Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem”.¹⁰⁷ O sistema educativo português, preconizando, assim, estas atitudes na sua lei básica, procura contribuir para a importância do pensar bem por si mesmo, da reflexão, do diálogo crítico e da investigação honesta, com o intuito de ajudar a formar cidadãos livres e autónomos, conscientes de si e da escolha de valores com os quais se identificam.

O atual Programa de Filosofia para o Ensino Secundário também refere, em vários momentos, seja de forma explícita, seja de forma implícita, essa pertinência crítica do ensino da filosofia. Desde logo, como já vimos, nas suas finalidades.¹⁰⁸ Depois, nos objectivos gerais propostos a três níveis: no domínio cognitivo, no domínio das atitudes e dos valores, e no domínio das competências, métodos e instrumentos. Aí também se nota particularmente a pertinência crítica do ensino da filosofia, seja de forma explícita, seja de forma implícita. Assim: “no domínio cognitivo: Apropriar-se progressivamente da especificidade da Filosofia” e “Reconhecer o contributo específico da Filosofia para o desenvolvimento de um pensamento informado, metódico e crítico e para a formação de uma consciência atenta, sensível e eticamente responsável”; “no domínio das atitudes e dos valores: Promover hábitos e atitudes fundamentais ao desenvolvimento cognitivo, pessoal e social” e “Desenvolver um quadro coerente e fundamentado de valores”; e “no domínio das competências, métodos e instrumentos: “Ampliar as competências básicas de discurso, informação, interpretação e

¹⁰⁵ *Ibidem*, artigo 9.º.

¹⁰⁶ *Ibidem*, artigo 11.º.

¹⁰⁷ *Ibidem*, artigo 33.º.

¹⁰⁸ Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento do Ensino Secundário, (coordenação de Maria Manuela Bastos de Almeida), (2001). *Programa de Filosofia 10.º e 11.º Anos - Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos Formação Geral.*, p. 8.

comunicação”; “Iniciar às competências específicas de problematização, concetualização e argumentação”; e “Iniciar às competências de análise e interpretação de textos e à composição filosófica”.¹⁰⁹ Em relação à metodologia proposta, no que diz respeito aos princípios metodológicos, sugestões e recursos também podemos salientar a pertinência crítica do ensino da Filosofia.¹¹⁰ Assim, quanto aos princípios metodológicos, propõe-se um tipo de aula centrado não só no trabalho da turma, mas também um papel ativo da parte dos docentes. O trabalho da turma assenta, sobretudo, na análise e interpretação de textos e outros documentos, de uma forma crítica. O diálogo proposto funciona como um debate servindo, simultaneamente, como o lugar da procura de informações, e o ponto de partida da análise crítica, afirmando-se, assim, o pensar como *pensar com* ou *pensar a partir de*. A aula é um espaço de trabalho que permite a assimilação pessoal e a posição crítica, mas onde se assume também a Filosofia como produto cultural, com elementos teóricos estruturados que é necessário conhecer. Estamos perante um processo sustentado pelo princípio da progressividade das aprendizagens (do menos para o mais); pelo princípio da diferenciação das estratégias (em virtude da diversidade dos alunos e da diversidade dos objetivos a alcançar); e pelo princípio da diversidade dos recursos (textos filosóficos cuidadosamente escolhidos, dicionários especializados, histórias da Filosofia e outras obras de referência, filosóficas ou não, textos literários, meios audiovisuais, visionamento de documentos ou filmes e o computador). Além disso, preconiza-se, na abordagem dos temas, o recurso a autores específicos da História da Filosofia, bem como a importância da aquisição de um método próprio de trabalho que, embora integrando técnicas mais ou menos padronizadas, corresponda, contudo, ao modo específico de ser e de pensar de cada jovem. Ainda no que se refere à metodologia, o documento da Revisão Curricular introduz um módulo inicial que, para além de propor: “proceder junto das alunas e alunos a uma avaliação diagnóstica das competências consideradas decisivas para a iniciação ao trabalho filosófico, designadamente nos domínios da leitura compreensiva, da reflexão, da expressão verbal, da expressão escrita, dos hábitos de trabalho, e desenvolver actividades de aperfeiçoamento e/ou recuperação das competências que a avaliação diagnóstica revelar insuficientemente desenvolvidas” propõe “desenvolver actividades de iniciação à discursividade, tendo em vista a consciencialização da importância da competência discursiva para pensar correctamente e para filosofar; e delinear e planificar a longo prazo estratégias de superação das dificuldades que eventualmente se venham a revelar e que não possam ser recuperadas durante a unidade inicial.¹¹¹ Assim: “no quadro de tais preocupações, propõe-se um conjunto de aulas centrado num trabalho efetivo, a partir de actividades especificamente adequadas à situação diagnosticada em cada turma, procurando-se, ao

¹⁰⁹ *Ibidem*, pp. 9-10.

¹¹⁰ *Ibidem*, pp. 16-20.

¹¹¹ *Ibidem*, p. 19.

mesmo tempo, fazer uma aproximação, ainda que intuitiva e incipiente, ao modo de trabalhar filosófico, pelo que a grande finalidade deste módulo deve ser iniciar ao desenvolvimento de competências discursivas que viabilizem o trabalho na disciplina, fornecendo aos alunos e alunas condições para poderem, por um lado, começar a perceber situações e a ler textos com uma atitude de raiz filosófica, por outro, iniciar-se à prática sistemática de exposição de ideias próprias e debate de ideias”.¹¹² Aqui se pode enquadrar, claramente, uma abordagem para PC enquanto estratégia filosófica fundamental para a sua afirmação em contexto escolar e na sociedade. Pode ser apresentado uma espécie de guia para PC onde se atenda à sua definição e enquadramento histórico na história da filosofia, aos seus elementos, critérios e características intelectuais subjacentes. Relativamente à avaliação, exige-se sentido crítico, justiça e equidade.¹¹³ Em Filosofia, tendo em conta a especificidade e complexidade dos processos cognitivos que estão em causa no seu ensino e aprendizagem, “a avaliação reveste-se de dificuldades pedagógicas particulares, a exigir não apenas intervenção sensata, cuidado responsável e justiça equitativa, mas também critérios explícitos e transparentes de consecução bem sucedida das tarefas, diversidade e adequação de instrumentos, pluralidade e riqueza das fontes, oportunidade e sensibilidade na comunicação das observações e dos resultados”.¹¹⁴ O que o Programa de Filosofia propõe é apenas um conjunto de Princípios gerais da avaliação (predominantemente formativa e qualitativa; tendencialmente contínua; atenta às competências e às actividades como saber-fazer racional crítico; diagnóstica e prognóstica; democrática e participada; e sumativa),¹¹⁵ com indicação de uma pluralidade de Fontes a utilizar (a observação; as intervenções orais, em debates; as exposições orais, a partir de leituras ou de pesquisas solicitadas; as produções escritas - atas e relatórios, resumos e notas de leitura, apreciações e reflexões pessoais; a análise e interpretação de textos argumentativos - análise metódica, com ou sem guião, interpretação, discussão; as composições filosóficas de desenvolvimento metódico, filosófico, de temas/problemas; entre outras),¹¹⁶ a que se juntam ainda alguns Critérios de avaliação sumativa (transparência e a clareza dos critérios de avaliação; coerência e continuidade dos critérios de avaliação com os critérios de realização bem sucedida das actividades de aprendizagem; e clarificação dos indicadores de sucesso que deverão ser tomados como indícios seguros para o reconhecimento das aprendizagens previstas e das aquisições cognitivas desejadas).¹¹⁷

Considerando que entre os diversos elementos que integram o processo de ensino e de aprendizagem (objetivos, conteúdos, competências, actividades, recursos e avaliação) deve existir correspondência e articulação, podemos concluir que a dimensão crítica do

¹¹² *Ibidem*, pp. 19-20.

¹¹³ *Ibidem*, pp. 21-25.

¹¹⁴ *Ibidem*, 21.

¹¹⁵ *Ibidem*, p. 22.

¹¹⁶ *Ibidem*, p. 23.

¹¹⁷ *Ibidem*, p. 24.

pensamento é uma estratégia própria do ato de filosofar que, como tal, há de perpassar por todos esses elementos, de forma mais ou menos implícita, contribuindo para o alcance das competências que, no final do 11.º Ano de escolaridade os alunos de filosofia deverão ter e que, de seguida, convém recordarmos: “1. Recolher informação relevante sobre um tema concreto do programa e, utilizando fontes diversas - obras de referência, suportes electrónicos ou outros - compará-la e utilizá-la criticamente na análise dos problemas em apreço; 2. Clarificar o significado e utilizar de forma adequada os conceitos fundamentais, relativos aos temas/problemas desenvolvidos ao longo do programa de Filosofia; 3. Redigir textos - sob a forma de ata, síntese de aula(s) ou relatório - que expressem de forma clara, coerente e concisa o resultado do trabalho de compreensão e reflexão sobre os problemas filosóficos efectivamente tratados; 4. Participar em debates acerca de temas relacionados com os conteúdos programáticos, confrontando e valorizando posições filosóficas pertinentes ainda que conflituantes e auscultando e dialogando com os intervenientes que sustentam outras interpretações; 5. Analisar textos de carácter argumentativo, oralmente ou por escrito (...); 6. Compor textos de carácter argumentativo sobre algum tema/problema do programa efetivamente tratado e acerca do qual tenham sido discutidas distintas posições ou teses e os correspondentes argumentos (...); 7. Realizar um pequeno trabalho monográfico acerca de algum problema filosófico de interesse para o estudante, relacionado com algum conteúdo programático efetivamente abordado e metodologicamente acompanhado pelo docente nas tarefas de planificação”.¹¹⁸

Perante estas intenções, formal e informalmente referidas, e perante uma certa incerteza em relação aos desafios que hoje se impõem, é fundamental perguntarmos como lidar com o conhecimento e como trabalhá-lo no contexto da sala de aula. A nossa função, enquanto educadores, jamais se pode reduzir ao simples informar e à mera transmissão de conteúdos, pois, precisamos de estimular a busca do conhecimento e de incentivar a capacidade crítica e criativa dos alunos. No que diz respeito à filosofia, cabe(rá), assim, a cada um de nós, tendo em conta as determinações, com especial incidência na expressão crítica, acabadas de referir sucintamente pela Lei de Bases do Sistema Educativo português e pelo Programa de Filosofia para o Ensino Secundário, através do exercício de filosofar e enquanto aprendizes de filosofia, fazer da Filosofia no Ensino secundário, enquanto saber transmissível, não apenas uma disciplina mas, fundamentalmente, uma verdadeira (auto)disciplina, com um carácter maiêutico, eivada do exercício de competências para PC. Tal desafio implica o envolvimento ativo dos alunos e dos professores e, desde logo, implica uma atenção à predisposição sensorial e intelectual do sujeito para essa capacidade para PC, através de algumas competências gerais, no contexto de sala de aula de filosofia no ensino secundário. É uma proposta deste tipo que pretendemos apresentar, de seguida, na segunda parte deste trabalho.

¹¹⁸ *Ibidem*, p. 25.

PARTE II

Incidência Prática

O desafio que propomos de seguida é o de, a partir da fundamentação teórica apresentada, que nos permite enquadrar a importância da aquisição e exercício de competências gerais, com especial incidência na crítica, extrair alguns materiais didáticos para aplicação em contexto de ensino de filosofia no ensino secundário. A possibilidade de exercitar o processo para pensar criticamente no contexto de sala de aula de filosofia no ensino secundário, recorre, sobretudo, a uma proposta didática baseada nos autores Richard Paul, Linda Elder e Gerald Nosich, enquanto contributo inspirador para o desenvolvimento da própria disciplina. Neste sentido, apresentam-se atividades didáticas de desenvolvimento, digamos, de competências de pensamento crítico, com potencial de aplicabilidade no Programa de Filosofia no Ensino Secundário. A proposta apresentada traduzir-se-á na aplicação de uma *Roda de elementos para Pensar Criticamente*,¹¹⁹ com os respetivos *critérios de análise*,¹²⁰ bem como na elaboração de uma *Grelha de Avaliação de Competências Gerais para Pensar Criticamente*, sendo que serão apresentados, a título de exemplo, algumas propostas para uma aula do Programa de Filosofia do Ensino Secundário do 10.º ano de escolaridade e para uma aula do 11.º ano de escolaridade do mesmo Programa.

1. Proposta Didática

Tendo, pois, em conta, os oito *critérios* intelectuais para PC apresentados (Clareza; Exatidão; Precisão; Relevância; Suficiência; Profundidade; Amplitude; e Lógica) os oito *elementos* para ajudar a PC referidos (Objetivos; Inferências; Perguntas; Conceitos; Pontos de vista; Implicações; Informação; e Assunções) e as oito *características* intelectuais afins (Humildade; Integralidade/Coragem; Empatia; Autonomia; Integridade; Perseverança; Confiança na razão; e Imparcialidade) derivados das propostas, sobretudo, de Richard Paul e Linda Elder, iremos elaborar uma *grelha de avaliação de competências gerais para pensar criticamente* para que seja apresentada como proposta a ser aplicada em contexto de sala de aula de filosofia no ensino secundário.

¹¹⁹ Cf. Anexo 1: *Roda de elementos para pensar criticamente*.

¹²⁰ Cf. Anexo 2: *Crítérios de pensamento crítico*.

Os elementos, os critérios e as características intelectuais para PC referidos atrás, dizem respeito às competências gerais para ajudar a PC sendo que, para cada conjunto de competências, como vimos, existem critérios, princípios guia, indicadores de rendimento ou desempenho e resultados. Recorde-se que os critérios referem-se à disposição de PC em foco; os princípios dizem respeito às suposições das quais surgem os critérios; os indicadores de desempenho referem-se às capacidades para PC que constituem essa disposição; e os resultados são as ações ou comportamentos mensuráveis dos estudantes que podem ser diretamente avaliados pelos professores.¹²¹

Cada uma dessas competências gerais para PC está relacionada com alguma parte da fundamentação teórica apresentada para PC, sendo que existem três grandes conjuntos básicos de conceitos para PC que devem ser dominados por aqueles que pretendem fomentar essas competências: a) todo o pensamento pode ser analisado identificando os seus oito elementos; b) todo o pensamento deve ser avaliado quanto à sua qualidade utilizando os oito critérios intelectuais referidos; e c) a meta fundamental para PC é fomentar o desenvolvimento das oito características intelectuais referidas. A este propósito, refira-se que o egocentrismo e o sociocentrismo, enquanto predisposições naturais da mente, são barreiras ao desenvolvimento da capacidade de PC.¹²²

A partir dos critérios, princípios guia, indicadores de desempenho e resultados de cada uma das dezassete competências gerais referidas associadas a PC, foi elaborada uma sistematização das mesmas numa *Grelha de Avaliação de Competências Gerais para Pensar Criticamente*¹²³ para que possa ser aplicada em contexto de sala de aula da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário. Esta grelha de avaliação adaptada considera, assim, os oito *elementos* para PC, os oito *critérios intelectuais* para PC tratados, no entanto, num único ponto intitulado Avaliação do Pensamento (Competência 9) e as oito *características intelectuais* afins.

A aplicação desta *Grelha de Avaliação de Competências Gerais para Pensar Criticamente* implica uma clarificação prévia do conteúdo das competências envolvidas, a realizar quando o professor o considerar mais oportuno, preferencialmente, logo na Introdução à Filosofia no Ensino Secundário.

Trata-se de uma grelha de avaliação qualitativa (NS= Não Satisfaz; ST= Satisfaz; SB=Satisfaz Bastante; SP= Satisfaz Plenamente) e de possível leitura quantitativa afim, de acordo com os critérios de avaliação adoptados e respetiva nomenclatura, a nível de uma determinada Escola ou Agrupamento de Escolas. Cada competência encontra-se dividida com dois espaços, pois, um destina-se à avaliação de Competências Gerais para

¹²¹ A proposta apresentada aqui baseia-se na proposta apresentada em: PAUL, Richard e ELDER, Linda (2005). *Una Guía Para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados*, pp. 21-53.

¹²² Cf. PAUL, Richard e ELDER, Linda (2005). *Op. cit.*, pp. 39-42.

¹²³ Cf. Anexo 3. *Grelha de avaliação de competências gerais para Pensar Criticamente*, elaborada com base em proposta apresentada em: PAUL, Richard e ELDER, Linda (2005). *Una Guía Para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados*, pp. 21-53.

PC por parte do aluno (autoavaliação) e outro destina-se à avaliação de Competências Gerais para PC por parte do professor (heteroavaliação), situação que nos parece oportuna em virtude da consciência que ambos os atores educativos poderão ter desse processo.

A sua aplicação, face à natureza da disciplina de filosofia no ensino secundário, especialmente à sua particular incidência crítica, como referido atrás, pode assumir um carácter transversal à generalidade do Programa de Filosofia do Ensino Secundário. A título de exemplo, apresentaremos uma proposta de desenvolvimento de Competências Gerais para ajudar a PC para uma aula de uma unidade letiva do 10.º ano de escolaridade e outra do 11.º ano.

2. Atividades didáticas de desenvolvimento

Vamos debruçar-nos, a título de exemplo, sobre uma proposta de desenvolvimento de competências gerais para ajudar a PC para uma aula de uma unidade letiva do Programa do 10.º ano de escolaridade e outra para uma aula de uma unidade letiva do Programa do 11.º ano de escolaridade. Teremos em conta, para cada uma delas, uma Introdução; o Plano de aula, com a respetiva Fundamentação Científica e Fundamentação Pedagógico-Didática e alguns Anexos relativos à mesma onde constam o Guião de aula; alguns Recursos a utilizar; a Avaliação a ter em conta; e a Bibliografia utilizada. Em ambas as aulas será aplicada a *Roda de elementos para pensar criticamente* e a grelha com os respetivos *critérios de análise*, bem como a *Grelha de avaliação de Competências Gerais para Pensar Criticamente* elaborada.

No âmbito da Unidade Letiva II do Programa do 10.º ano do Ensino da Filosofia no Ensino Secundário: “A acção humana e os valores - Dimensões da acção humana e dos valores”, incidiremos sobre “A Dimensão Estética na Vida Humana” procurando debruçar-nos sobre a “análise e compreensão da experiência estética”.¹²⁴

A nível da fundamentação Científica, esta aula tem como objetivo fundamental proceder a uma exploração concetual do termo Estética no sentido da sua problematização, concetualização e argumentação. Com base nas questões que esta temática levanta, os alunos são convidados a situar-se perante esta problemática no sentido da importância, antes de mais, da sua tentativa de definição, bem como da sua abordagem a partir de excertos de textos de diferentes autores que ao longo da história têm refletido sobre a mesma, nomeadamente, Platão, Kant, Hegel, entre outros. Através dessa confrontação, pretende-se que os alunos se situem perante uma oportunidade de trabalhar o pensamento e os modos de pensar que remete para uma relação íntima entre opostos chamados ao equilíbrio. Poderemos, assim, dizer que os desafios desta temática filosófica nos colocam perante janelas e caminhos de oportunidades, ou seja, perante uma atitude de exercício de competências gerais para

¹²⁴ Cf. Anexo 4. Aula do 10.º Ano.

ajudar a PC que convida, em última análise, a trabalhar o pensamento como um encontro do distante com o próximo, do exterior com o interior, do outro comigo. Assim, para além dos aspetos cognitivos a apreender e que passam pela tentativa de definição de Estética, recorrendo a diferentes modos de análise dos problemas subjacentes, o que está em causa, sobretudo, é exercitar uma atitude participativa e colaborativa perante esta temática e seus desafios existenciais, que tenha a crítica no mais fundo das suas entranhas.

A nível da fundamentação Pedagógico-Didática, as estratégias pedagógicas escolhidas para atingir os objetivos pretendidos passam pela exposição oral com recurso multimédia, pela leitura e comentário de texto(s) recorrendo à *Roda de elementos para pensar criticamente* e respetivos *critérios de análise*, pela resolução de uma ficha de trabalho de acordo com o número de objetivos específicos apresentado, pela observação e análise de algumas imagens sobre algumas concretizações estéticas, pelo preenchimento de uma *grelha de avaliação de competências gerais para Pensar Criticamente*, entre outros. Através destas estratégias pretende-se exercitar a problematização, concetualização e argumentação referente à temática em causa, bem como estimular competências ao nível da participação e cooperação dos alunos, conducentes, não apenas ao sentido dos conteúdos teóricos mas, sobretudo, ao sentido de quem os aborda. De um modo mais concreto, num primeiro momento da aula convidam-se os alunos a percorrer as *pegadas* que se encontram pela sala, cada qual com uma letra da palavra *ESTÉTICA* no sentido de motivar para a temática a explorar. Anunciada a temática e a disposição para a percorrer, propõe-se despoletar para a análise do termo estética. Esta análise será mediada por alguns textos seleccionados e pela visualização de algumas imagens, os quais serão colocados, em mural, à consideração dos alunos, no sentido de se pronunciarem sobre os mesmos. De um modo especial, os excertos de textos utilizados e partilhados serão alvo de análise com base na *Roda de Elementos para Pensar Criticamente* e seus *critérios de análise*. Será ainda tido em conta o nível de participação e argumentação dos alunos, bem como a sua relação com os outros a nível de confrontação de pontos de vista. A partir dos textos propostos e das ideias fortes resultantes dos comentários dos alunos chegar-se-á a uma proposta de definição de estética, que será exposta no quadro, num dispositivo de *powerpoint*. Depois de algum diálogo orientado sobre a projecção feita, os alunos são convidados a resolver uma ficha de trabalho sobre o percurso empreendido até ao momento no que diz respeito à concretização do primeiro objectivo da aula: *Definir Estética*. A ficha será corrigida no quadro culminando com uma chamada de atenção para a atitude de pensar criticamente sobre a qual os alunos serão convidados a percorrer as *pegadas* iniciais mas com a inscrição (no verso de *ESTÉTICA*) de P. CRÍTICO (leia-se *Pensar crítico*) fazendo-se uma sucinta referência ao mesmo. A nível da avaliação, no final da aula os alunos são convidados a preencher uma *Grelha de Avaliação de Competências Gerais para Pensar Criticamente* e o professor registará

logo após o final da mesma aula, numa grelha própria, o nível de participação dos alunos, a sua capacidade de cooperação e os resultados da ficha de trabalho realizada. Todos os recursos referidos se encontram nos respetivos anexos.

No âmbito da Unidade IV do Programa do 11.º ano do Ensino da Filosofia no Ensino Secundário - “Conhecimento e racionalidade científica e tecnológica”, incidiremos sobre a respetiva introdução, “Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva”.¹²⁵

A nível da fundamentação Científica, esta aula tem como objetivo fundamental proceder a uma exploração concetual da *atividade cognoscitiva* no sentido da sua problematização, concetualização e argumentação. Tratando-se do início de uma unidade didática é de todo conveniente que se faça uma exploração concetual da mesma. Nesta dinâmica ter-se-á em conta a exploração cognitiva do termo *conhecimento*, bem como a exploração da dicotomia real/virtual, chamando-se a atenção para outras dicotomias com ela relacionadas, nomeadamente, cérebro/mente e corpo/alma. Com base nas questões que esta temática levanta (Será que conhecemos a realidade?; Vivemos num mundo real?; Como podemos distinguir o mundo real do mundo virtual?; entre outras), pretende-se problematizar e distinguir, sobretudo, a realidade e aparência. Os alunos são convidados a situar-se perante esta problemática como preocupação subjacente a todos os tempos, tendo, no entanto, uma preocupação de partir, o mais possível, das vivências dos alunos. Através dessa confrontação, pretende-se que os alunos se situem perante a complexidade da problemática do conhecimento, ou seja, que a problematizem e concetualizem, de uma forma argumentativa. Poderemos, assim, dizer que os desafios desta temática filosófica nos colocam perante janelas de oportunidades de descrição e compreensão da atividade cognoscitiva abrindo-nos horizontes de perceção do ser humano e do seu contexto envolvente. De salientar que, para além dos aspetos cognitivos a explorar, o que está em causa, sobretudo, é exercitar uma atitude participativa e colaborativa perante esta temática e seus desafios existenciais, que tenha uma atitude crítica como móbil principal de toda esta abordagem.

A nível da fundamentação Pedagógico-Didática, as estratégias pedagógicas escolhidas para atingir os objetivos pretendidos passam pela exposição oral com recurso multimédia, pelo debate de ideias, por um trabalho de grupos, pela leitura e comentário de texto(s), recorrendo à *Roda de elementos para pensar criticamente* e respetivos *critérios de análise*. pela observação e análise de algumas imagens afins, pela resolução de alguns exercícios de cariz, essencialmente, formativo, pelo preenchimento de uma *grelha de avaliação de competências gerais para pensar criticamente*, entre outros. Através destas estratégias pretende-se exercitar a problematização, concetualização e argumentação referente à temática em causa, bem como estimular nos alunos e entre os alunos competências ao nível da participação e cooperação conducentes, não apenas ao alcance do sentido dos conteúdos teóricos

¹²⁵ Cf. Anexo 5. Aula do 11.º Ano.

mas, sobretudo, ao alcance do sentido de quem os aborda. De um modo mais concreto, num primeiro momento da aula, depois da redação do sumário, convidam-se os alunos a pronunciar-se sobre a primeira ideia que têm relativa à palavra conhecimento, no sentido de motivar para a temática a explorar. Explorada, superficialmente, a palavra conhecimento através do contributo dos alunos, registados no quadro, propõe-se um Trabalho de Grupos a partir da situação problema expressa no texto *Chuang Tzu e a borboleta*, situada na pg. 141 do manual adotado, seguida de Plenário com registo de conclusões no quadro. De um modo especial, o trabalho de grupos será alvo de análise com base na *Roda de Elementos para Pensar Criticamente e seus critérios de análise*. Será tido em conta o nível de participação oral e argumentação dos alunos, bem como a sua atitude de cooperação e relação com os outros a nível de confrontação de pontos de vista. A partir da exploração crítica do texto proposto e das ideias fortes resultantes do trabalho de grupos dos alunos chegar-se-á a uma proposta de síntese que será sublinhada no quadro. Depois de algum diálogo orientado sobre os aspetos sublinhados, os alunos são convidados a resolver alguns exercícios no quadro, de cariz formativo, relativos ao percurso empreendido até ao momento no que diz respeito à concretização dos objetivos da aula. A nível da avaliação, no final da aula os alunos são convidados a preencher uma *Grelha de Avaliação de Competências Gerais para Pensar Criticamente* e o professor registará, logo após o final da mesma aula, numa grelha própria, o nível de participação dos alunos, a sua capacidade de cooperação e os resultados da ficha de trabalho realizada. Todos os recursos referidos se encontram nos respetivos anexos. Como trabalho de casa, os alunos são convidados a realizar uma ficha de avaliação formativa elaborando um pequeno ensaio sobre *o real e o virtual*, a apresentar na aula seguinte, recomendando-se a utilização da *Roda de Elementos para Pensar Criticamente e seus critérios de análise*.

De referir que os recursos de análise e avaliação concebidos, de um modo especial, a *Roda de elementos para pensar criticamente*, os seus *critérios de análise* e a *grelha de avaliação de competências gerais para pensar criticamente* implicam uma clarificação prévia do conteúdo das mesmas, a realizar quando o professor o considerar mais oportuno, preferencialmente, logo na Introdução à Filosofia no Ensino Secundário. O objetivo é, se possível, tornar a aplicação desta metodologia algo natural procurando contribuir para a identidade da disciplina de filosofia no ensino secundário do sistema educativo português.

Tendo em conta a transversalidade de aplicabilidade de estratégias associadas ao exercício de competências gerais para ajudar a pensar criticamente a qualquer Unidade do Programa de Filosofia do Ensino Secundário resultante da natureza desta metodologia e da natureza da própria filosofia, as propostas apresentadas, longe de pretenderem esgotar qualquer estratégia utilizada neste âmbito, são meramente exemplificativas para que as competências gerais capazes de ajudar a pensar criticamente possam trilhar o seu percurso no caminho da própria filosofia.

Conclusão

O caminho percorrido pelos binómios pensar criticamente e ensino da filosofia, tratados ora de forma autónoma ora de forma interligada, através das etapas do respetivo enquadramento teórico e das propostas didáticas daí derivadas, permitem-nos, neste momento, verificar o alcance dos objetivos propostos no início.

Assim, foi possível enquadrar historicamente, ainda que de uma forma sucinta, vários contributos associados à crítica e ao pensar criticamente. Recorremos ao criticismo de Kant, à noção de crítica expressa por Koselleck, à teoria crítica de Adorno e Horkheimer, à teoria da ação comunicativa de Habermas e à pedagogia crítica de Paulo Freire. Além disso, apresentaram-se, sucintamente, alguns programas didáticos que ajudam a pensar criticamente, como metodologia analítica com potencial de aplicabilidade a múltiplos instrumentos de análise: texto, debate, pesquisa, entre outros, procurando a sua clarificação. Neste sentido, abordámos os programas de aprendizagem da crítica de Matthew Lipmann, Richard Paul, Linda Elder e Gerald Nosich visando extrair deles, e da sua concepção de crítica, materiais didáticos para aplicação da crítica em contexto de ensino de filosofia no ensino secundário. Depois, identificaram-se elementos e critérios para apoiar a estratégia de ensino e aprendizagem relativa a um pensar criticamente, bem como algumas características intelectuais daí derivadas, considerando-os como competências gerais para ajudar no exercício de pensar criticamente. De referir também que se constatou o estatuto da disciplina de filosofia no ensino secundário do sistema educativo português enquanto tal, com semelhanças com outras disciplinas mas também com as suas especificidades associadas ao seu Programa, com especial incidência para a sua dimensão crítica. A partir daqui, foram planificadas algumas estratégias que permitem exercitar competências gerais para pensar criticamente no contexto de sala de aula de filosofia no ensino secundário, atestando-se o potencial de se integrar elementos e critérios de análise conducentes a ajudar a pensar criticamente, na prática docente, no sentido de contribuir, de uma forma singular, para a formação pessoal e social de todos os envolvidos nesse exercício crítico que é, afinal de contas, o exercício da filosofia.

Assim, mais do que explorar o tema do pensamento crítico na sua constante tensão entre a teoria e a prática, que emerge, como vimos, a partir do século XVIII, interessou-nos aqui, sobretudo, a dimensão da crítica que está subjacente a toda essa tensão, ou seja, perceber como se pode estruturar o pensamento, com base em algumas competências gerais, para que tenha essa faceta crítica. Aliás, esta faculdade humana de pensar criticamente, no sentido que aqui lhe é dado, pode ser visto como algo que pertence e está ao alcance de toda a humanidade. Podemos dizer que nos situamos perante uma metodologia para Pensar Criticamente, centrada em algumas competências gerais que lhe estão subjacentes. Na planificação de algumas estratégias que permitem ajudar a exercitar a atitude de PC no contexto de sala de aula de

filosofia, integrando os elementos e critérios para PC na prática docente, recorreu-se, a título de exemplo, a duas aulas de filosofia do ensino secundário, uma do 10.º ano de escolaridade e outra do 11.º ano de escolaridade.

Tendo em conta o caminho percorrido, salienta-se, desde logo, o potencial de aplicação de ferramentas que ajudam a pensar criticamente na disciplina de filosofia. Aí, salienta-se o valor a dar ao diálogo e ao debate filosófico, ao desenvolvimento de competências intelectuais várias, ao envolvimento de alunos e professores em constante interação, entre outros. Seja como for, também estamos convencidos que as estratégias em causa só serão verdadeiramente atestadas se passarem com sucesso no exercício da sua aplicabilidade, como assim se preconiza.

Apesar de se notarem muitos esforços em disponibilizar materiais, por múltiplos autores, como vimos, e como aqui também propusemos, para ajudar alunos e professores a pensar criticamente, isso não quer dizer que tal atitude deixe de ser uma tarefa difícil e demorada, requerendo sistematização. Aliás, argumentar de uma forma cuidada e cabal ainda está longe de ser uma realidade satisfatória em muitas escolas e na sociedade em geral já que abundam por aí muitas falácias que, como tal, enviesam o pensar e a lógica de uma boa argumentação.

O desiderato de pensar bem necessita, assim, de ser exercitado para que qualquer aluno e/ou professor se possa realizar enquanto tal e enquanto ser humano, ser plenamente pessoal e social. Perante uma realidade envolvente vigente que convida à superficialidade, com défices de autonomia, seja a nível de pensamento, seja a nível prático, com pouco apelo à capacidade crítica e criativa, as competências gerais para ajudar a pensar criticamente assinaladas, aplicadas ao ensino da filosofia, surgem como uma proposta que poderíamos chamar de libertadora, capaz de devolver a pessoa a si mesma e, como tal, à comunidade. A Escola e a Filosofia têm, assim, aqui, perante o meio envolvente, responsabilidades acrescidas, em ordem à promoção de cidadãos livres e autónomos.

Na abordagem realizada, não se tratou apenas de tentar perceber o que é pensar criticamente mas tratou-se também de conhecer e implementar algumas propostas de como pensar criticamente, as quais devem ser aplicadas, de uma forma o mais natural possível, no contexto de sala de aula de filosofia no ensino secundário. Os oito elementos para ajudar a PC identificados e traduzidos na *Roda de Elementos para Pensar Criticamente*, os oito *critérios* para ajudar a PC que os devem acompanhar, traduzidos nas oito *características intelectuais* referidas, foram a base para a elaboração de uma *grelha de avaliação de competências gerais para Pensar Criticamente*, traduzida em dezassete competências, com potencial de aplicabilidade, seja no final de um texto, de uma aula, de uma unidade letiva ou de um período letivo. A sua aplicação, como referido, implica alguma formação prévia sobre as competências a ter em conta no que diz respeito aos respetivos *critérios*, *princípios guia*, *indicadores de desempenho* e *resultados* recomendando-se que essa formação aconteça na

Introdução à Filosofia no Ensino Secundário para que possa constituir, se possível, um hábito subjacente a todo o percurso programático da disciplina, neste nível de ensino. Neste sentido, releva-se a aprendizagem prática para ajudar a PC, fazendo exercícios, a par do conhecimento teórico dessas ferramentas de raciocínio, ou seja, é necessário criar hábitos para ajudar a PC, de uma forma consciente, sistemática e metódica.

Assim se poderá aprender, também filosofia, não apenas como a simples transmissão de alguns conteúdos ou de um conjunto de conceitos, mas como processo contínuo de aprendizagem que utiliza conteúdos e conceitos de uma forma dinâmica. O ensino da filosofia, como aliás a grande maioria das áreas académicas, por motivos vários, tende a privilegiar mais uma atitude reprodutora e formatadora do que questionadora e criativa. Neste cenário, as competências gerais para ajudar a PC podem ser um contributo importante capaz de contrariar essa realidade estática e abrir-se a possibilidades mais dinâmicas.

Como referimos várias vezes, quando falamos, em filosofia, de *competências* para PC, mais do que meras habilidades ou destrezas de pensamento, preocupa-nos uma atitude crítica subjacente à faculdade humana de pensar onde a Escola assume um carácter de mediação social preparando cidadãos provenientes da sociedade e a integrar-se, de uma forma crescente, nessa mesma sociedade.

No fundo, o fomento de uma atitude crítica impõe-se como atitude imprescindível para o alcance da grande finalidade do ensino da filosofia no ensino secundário: *aprender a viver juntos*, ou seja, exercitar uma cidadania ativa, capaz de dar sentido a todos os atores educativos. Desta forma, potencia-se um envolvimento crescente dos alunos e dos professores nos conteúdos previstos pelo Programa de Filosofia do Ensino Secundário e trilha-se o caminho do desenvolvimento de seres humanos que pensam a (sua) liberdade, a (sua) autonomia e a (sua) cidadania.

Cabe(rá), assim, a cada um de nós, enquanto aprendizes de filosofia, através do exercício de filosofar e, já agora, do exercício de pensar criticamente, fazer da filosofia no ensino secundário, enquanto saber transmissível, não apenas uma disciplina, de mero cariz académico, mas, fundamentalmente, uma verdadeira (auto)disciplina, com um carácter maiêutico, eivada do exercício de competências para PC, com fortes implicações vitais. A começar por mim.

Referências

- AA. VV. (2008). *Dicionário de Língua Portuguesa*, Porto Editora.
- Aa. Vv. (org. de ALMEIDA, Aires), (2009) *Dicionário Escolar de Filosofia*, Lisboa, Plátano.
- ABBAGNANO, Nicola (sd). *Dicionário de Filosofia*. Retirado de <http://docente.ifrn.edu.br/avelinolima/disciplinas/filosofia-da-mente/dicionario-de-filosofia-nicola-abbagnano/view>, *acedido em várias datas*.
- ALMEIDA, Aires e COSTA, António P. (sd). *Avaliação das Aprendizagens em Filosofia 10.º/11.º Anos*, com apoio científico da Sociedade Portuguesa Filosofia, Centro para o Ensino da Filosofia.
- ALVES, Fátima, ARÊDES, José e CARVALHO, José (2008). *Pensar Azul - Manual de Filosofia 11.º Ano*, Texto Editores, pp. 140-148; 181-182.
- ALVES, Fátima Alves, ARÊDES, José e BASTOS, Patrícia (revisão científica de FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro) (2013). *Pensar - Filosofia 10.º Ano (manual do professor)*, Texto Editores, Lda., Lisboa, pp. 170-176.
- ARENDT Hannah (2007). *A condição Humana*, Forense Universitária, 10.ª Edição, Rio de Janeiro.
- ARISTÓTELES (1991). *Ética a Nicómaco*, Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross, São Paulo: Nova Cultural.
- BOAVIDA, João (1996). *Para uma Didática da Filosofia - análise de algumas razões*, in *Revista Filosófica de Coimbra - n.º 9*, pp. 91-110.
- BONDY, Augusto Salazar (sd). *Didactica de la Filosofia*. Retirado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/exposiciones/salazar_bondy/publicaciones/didactica_filosofia/indice_didactica.htm, *acedido a 07/01/2014*.
- CARRILHO, Manuel Maria (1981). *Razão e aprendizagem em Kant*. In *Filosofia e Epistemologia*, Lisboa, 3, pp. 177-196.
- CARRILHO, Manuel Maria (1987). *Razão e transmissão*. Imprensa Nacional - Casa da Moeda, Lisboa.
- DECRETO-LEI n.º 286/89, de 29 de Agosto - estabelece os *planos curriculares dos ensinos básico e secundário*.
- DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (2000). *Revisão Curricular do Ensino Secundário - Cursos Gerais e Tecnológicos*, Lisboa, DES.
- DECRETO-LEI n.º 139/2012, de 5 de julho - Estabelece os *princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensino básico e secundário*.
- DELORS, Jacques (1996). *Educação - um tesouro a descobrir*, Porto: Asa.
- DEWEY, John (2007). *Democracia e educação: capítulos essenciais*, Ática.
- DICKIE, George (2008). *Introdução à Estética*, Tradução de Vítor Guerreiro e Revisão científica de Desidério Murcho); Lisboa: Bizâncio.

- DOWNES, Stephen, (sd). *Guia das falácias*. Tradução e adaptação de Júlio Sameiro. Retirado de <http://criticanarede.com/falacias.htm>, acessado a 12/02/2014.
- ENNIS, Robert H. (2001). *Critical Thinking: Reflection And Perspective - Part I*. Inquiry, Vol. 26, 1, Pacific Grove, CA: Midwest Publications.
- ENNIS, R.H. (1989). *Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research*. *Educational Researcher*, 18, Pacific Grove, CA: Midwest Publications, pp. 4-10
- ENNIS, R. H. e NORRIS, S. P. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications, p. 8.
- FARIA, Domingos J. M. S. (2011). *A Tradição Socrática na sala de aula* (Relatório de Estágio - Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário), Porto.
- FINKIELKRAUT, Alain (2013) *Los prejuicios constituyen el tesoro cultural de cada pueblo*, *Le Monde diplomatique*, n.º 125.
- FREIRE, Paulo (1992). *Extensão ou comunicação?* 10ª edição, São Paulo: Paz e Terra.
- GIACOMASSI, Rejane (2009). *Diálogo e investigação filosófica com crianças*, in IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE (26 a 29 de outubro de 2009), Brasil.
- GONÇALVES, J.C. (1995). *Fazer Filosofia - Como e Onde?* Universidade Católica Portuguesa, 2ª edição, Braga.
- HABERMAS, J. (1984). *The theory of communicative action. Vol 1. Reason and the rationalization of society*, Boston, Beacon Press.
- HABERMAS, J. (1987). *The theory of communicative action. Vol 2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*, Boston, Beacon Press.
- HEGEL, *Estética*, cit. por João Cochofel, (sd). *Iniciação estética*, Europa-América, p.137.
- HEIDEGGER, M. (1967). *El Ser Y El Tiempo*, Fondo de Cultura Economica, México.
- HORKHEIMER, Max (1983). *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, In *Textos Escolhidos, Coleção Os Pensadores*, São Paulo, Abril Cultural, pp. 31-68.
- HORKHEIMER, Max (1968). *Filosofia e Teoria Crítica*, In *Textos Escolhidos, Coleção Os Pensadores*, p. 163.
- KANT, Immanuel (2001). *Crítica da Razão Pura*, Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 5.ª edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KANT, Immanuel (2004). *Crítica da Razão Prática*, Tradução e Prefácio de Afonso Bertagnoli, versão para e-book - eBooksBrasil.com.
- KANT, Immanuel (1997). *Crítica da Faculdade do Juízo*, Tradução e notas de António Marques e Valério Rohden, Santa Casa da Misericórdia do Porto, Porto.
- KANT, Immanuel (1996). *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP.
- KINCHELOE, J. L. (2006). *Construtivismo crítico*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- KOSELLECK, Reinhart (1999). *Crítica e crise: uma contribuição à patogénese do mundo burguês*, Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, pp. 88-110.
- LIPMAN, Matthew (1991). *Thinking in Education*, New York, Cambridge University Press.

- LIPMAN, Matthew (1990). *A filosofia vai à escola*; Tradução Maria E. de Brzezinski e Lúcia M. S. Kremer. São Paulo: Summus.
- LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann M. (1994). *A filosofia na sala de aula*; tradução Ana L. F. Falcone. São Paulo: Nova Alexandria.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento do Ensino Secundário, (coordenação de Maria Manuela Bastos de Almeida) (2001). *Programa de Filosofia 10.º e 11.º Anos - Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos Formação Geral*.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005). *Orientações para a Lecionação do Programa de Filosofia 10.º e 11.º Anos - Versão para publicação*.
- MOURA, José Barata (sd). *Filosofia e Ensino da Filosofia*, Hoje. in Revista Logos.
- MOURA, José Barata (1995). *Filosofia e Filosofar. Hegel versus Kant?*, in Philosophica 6, Lisboa, pp. 51-69.
- MURCHO, Desiderio, *O Ensino e a Crítica*. Retirado de <http://criticanarede.com/ed26.html>, acedido a 23/02/2014.
- MURCHO, Desiderio, *O Papel da Filosofia no Ensino Secundário*. Retirado de <http://criticanarede.com/ed26.html>, acedido a 23/02/2014.
- MURCHO, Desidério, (2002). *Definição de “Definição”* in *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*, Lisboa: Plátano.
- NOSICH, Gerald M. (2011). *Aprender a Pensar Criticamente. Um manual para alunos de todas as áreas curriculares*, Tradução de Marta Azevedo, Universidade Católica Editora, Porto.
- PAUL, Richard e ELDER, Linda (2002). *Un bolsilibro sobre El Arte de Formular Preguntas Esenciales*, Traduzido com autorização da Fundação para o Pensamento Crítico. Retirado de <http://www.criticalthinking.org>, acedido em 06/03/2014.
- PAUL, Richard e ELDER, Linda (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*, Fundación para el Pensamiento Crítico. Retirado de <http://www.criticalthinking.org>, acedido em 06/03/2014.
- PAUL, Richard e ELDER, Linda (2003). *Los fundamentos del Pensamiento analítico. Cómo descifrar el pensamiento y qué buscar cuando lo descifra. Los elementos del pensamiento y Los criterios que deben tener* - un Bolsilibro para estudantes y facultad, Traduzido com autorização da Fundação para o Pensamento Crítico. Retirado de <http://www.criticalthinking.org>, acedido em 06/03/2014.
- PAUL, Richard e ELDER, Linda (2003). *Para los que enseñan, un Bolsilibro de Cómo Mejorar el Aprendizaje Estudiantil, 30 IDEAS PRÁCTICAS*. Fundação Pensamento Crítico. Retirado de <http://www.criticalthinking.org>, acedido em 06/03/2014.
- PAUL, Richard e ELDER, Linda (2003). *Una Guía del Pensador para estudantes sobre Cómo estudiar y aprender una disciplina usando los conceptos y herramientas del pensamiento crítico*, Fundação para o Pensamento Crítico. Retirado de <http://www.criticalthinking.org>, acedido em 06/03/2014.

- PAUL, Richard e ELDER, Linda (2003). *La Guía del Pensador sobre Cómo Escribir un Párrafo, El Arte de la Escritura Sustantiva*, Fundação para o Pensamento Crítico. Retirado de <http://www.criticalthinking.org>, acedido em 06/03/2014.
- PAUL, Richard e ELDER, Linda (2003). *La Guía del Pensador sobre Como ler un Párrafo y más allá de éste. El Arte de la Lectura Minuciosa. Cómo Leer un Texto que Vale la Pena Leer y Adueñarse de Sus Ideas Importantes*, Fundação para o Pensamento Crítico. Retirado de <http://www.criticalthinking.org>, acedido em 06/03/2014.
- PAUL, Richard e ELDER, Linda (2005). *Una Guía Para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados*, Fundação para o Pensamento Crítico. Retirado de <http://www.criticalthinking.org>, acedido em 06/03/2014.
- PAUL, Richard e HILER, Wesley (sd). *Ideas prácticas para promover el aprendizaje activo y cooperativo: 27 maneras prácticas para mejorar la instrucción*, Fundação para o Pensamento Crítico. Retirado de <http://www.criticalthinking.org>, acedido em 06/03/2014.
- PINTO, José Marcelino de Rezende (sd). *A teoria da ação comunicativa de Jurgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar*, Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP-USP.
- PLATÃO, *Hípias Maior*, séc. V/IV a.c., in AA. VV. (2013). *Pensar - Filosofia 10.º Ano (manual do professor)*, Texto Editores, Lda., Lisboa, p.173.
- PORTO, Leonardo Sartori (2006). *Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- PUTNAM, H. (1992). *Razão, verdade e história*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp.28-29 in *Manual de Filosofia 11.º Ano*, texto: *Somos um cérebro numa cuba*, pp. 181-182.
- RAINBOLT, George (2010). *Pensamento Crítico*, in *Fundamento*, Ouro Preto, Vol. 1, N. 1, Set-Dez., pp. 35-50.
- RUSSEL, Bertrand (1959). *Os problemas da filosofia*, Tradução de Arménio Amado, Coimbra Editor.
- SANTOS, Alice (1995). *Filosofia e educação para o pensamento crítico*, In *Philosophica* 6, Lisboa, pp. 71-79.
- SHOR, Ira (1992). *Empowering Education - Critical Teaching for Social Change*, The University of Chicago press.
- TALON-HUGON, C. (2009). *Estética, história e teorias*, Texto e Grafia, Lisboa, pg. 10.
- TOULMIN, S. (1994). *The Use of Argument*, New York: Cambridge University Press.
- WALTON, Douglas *Fundamentals of Critical Argumentation*, New York: Cambridge University Press, 2006.
- WILSON, John (2001). *Pensar com conceitos*, São Paulo: Martins Fontes.

Webgrafia

<http://www.criticanarede.com/falacias.htm>

<http://www.ssdi.di.fct.unl.pt/pc/teoricas.html>

<http://www.wikipedia.org>

<http://filosofiacritica.wordpress.com/author/filosofiacritica/>

<http://umcafeofilosofico.blogspot.pt/>

<http://pensamentocritico.com/>

<http://www.porto.ucp.pt/pt/Pensamento-Critico>

<http://www.criticalthinking.org>