

Filosofia Educacional e Educação Ambiental

Educational Philosophy and Environmental Education

Maria José Figueiroa-Rego ^[a] 

Coimbra, Portugal

[a] Faculdade de Letras Universidade de Coimbra (FLUC), CEHC

Como citar: FIGUEIROA-REGO, Maria José. Filosofia Educacional e Educação Ambiental. *Revista de Filosofia Aurora*, Curitiba: Editora PUCPRESS, v. 37, e202531420, 2025. DOI:

<https://doi.org/10.1590/2965-1557.037.e202531420>

Resumo

Nesta comunicação procura-se estabelecer um fio condutor entre uma área específica no âmbito da Filosofia Educacional – Filosofia com Crianças e Jovens (FcCJ) – e Educação Ambiental. Analisando os pilares fundadores do método criado por Matthew Lipman, encontramos o que este filósofo e pedagogo designa como ‘Pensamento Complexo’, uma articulação entre Crítica, Criatividade e Cidadania (Caring Thinking). É justamente nesta última vertente, que também assume a tradução de pensamento interventivo, que se situa o elo que fomenta a ligação entre FcCJ e Educação Ambiental. Foi neste contexto específico que nasceu, na entrada do Séc. XXI, o projecto ECO_DIÁLOGO – O Diálogo Filosófico ao serviço da Educação Ambiental. Criado no âmbito do programa europeu DG XII (SOCRATES/Comenius 3.1), este projecto consistia numa parceria entre Espanha (Catalunha), Portugal e Áustria, sob coordenação do Grupo IREF destinado a criar materiais para trabalho nas escolas, visando evidenciar esta ligação à educação ambiental, como à formação de professores, em contexto europeu.

Palavras-chave: Educação Ambiental. FcCJ. ECO_DIALOGO. Pensamento Interventivo (Cidadania).

[a] Doutora em Filosofia pela Universidade de Glasgow, e-mail: mariafigueiroarego@gmail.com

Abstract

This communication intended to establish a connection between Environmental Education and Lipman's P4C Program, as a specific aspect of Philosophy of Education. For that matter, the analysis of Higher Order Thinking as P4C foundations was thus pursued, i.e. a complex kind of thinking that combined Critical, Creative and Caring Thinking at the realm of Doing Philosophy with Children and Youth. That is the backdrop against which ECO_DIALOGUE project emerged as an attempt to create new materials within Lipman's P4C work, fostering Environmental Education through Philosophical Dialogue, as well as Teacher training courses in order to make its operationalization possible within a European school context. At the turn of the 21st century, ECO_Dialogue [DG XII (SOCRATES/Comenius 3.1)] emerged as resulted of a partnership involving three European countries, Catalanian, Portugal and Austria, under the coordination of Grup IREF.

Keywords: *Environmental Education. P4C. Caring Thinking.*

Introdução

A crise de Maio de 68 encontra Lipman a lecionar a cadeira de Lógica, no *campus* nova-iorquino da Universidade de Columbia. Assistindo às inúmeras e usuais reivindicações públicas dos alunos clamando por uma profunda mudança social fica chocado, no entanto, ao constatar a sua pobreza argumentativa. Retira deste contexto duas ilações marcantes para o seu percurso, bem como para o percurso da Educação, tanto nos Estados Unidos, como no panorama internacional. São elas, a primeira: a de que um discurso público mal articulado, sem uma rigorosa estrutura lógica que o sustente, é pouco eficaz quanto ao propósito que o originou. Começa a vislumbra-se a acuidade da lógica em contexto de cidadania ao serviço, neste caso, das pretendidas reivindicações de mudança. Por outro lado, e esta será a segunda ilação, constata que os jovens universitários (nos quais se encontram os seus alunos de Lógica) chegam à universidade sem saber pensar corretamente. Conclui, pois, que não é na universidade, onde se dá esta capacidade como algo adquirido, que se deve fomentar o aprender a pensar; é tarde demais. Onde deveria começar esta aprendizagem? Quando a própria Escola começa, conclui. Não faz sentido, para Lipman, que se aprenda uma panóplia de conteúdos ao longo de todo o percurso escolar e, só depois, se aprenda como os relacionar e interpretar transformando, assim, informação em verdadeiro conhecimento. Este é o contexto embrionário de *Philosophy for Children* (P4C), de Filosofia para Crianças ou de Filosofia com Crianças e Jovens, como nós subscrevemos.

1. Filosofia com Crianças e Jovens

Lipman elege a filosofia como método possibilitador do aprender a pensar. Investigação filosófica através do diálogo (*philosophical inquiry*) ou a experiência do pensar filosoficamente em comunidade de investigação, *i.e.*, através de um paradigma comunicacional. Mas como operacionalizar esta escolha de modo a convertê-la num programa educacional dirigido ao aprender a pensar ao longo de todo o percurso escolar?

O diálogo filosófico precisaria de estímulo inicial. Dewey, com quem se corresponde, sugere-lhe que o faça não a partir de textos técnicos, mas sim literários, mais apelativos ao seu público-alvo. Esta opção agrada a Lipman porque lhe permite estabelecer o texto com instrumento modelador, quanto aos seus conteúdos. Cria vários “sub-programas”, destinados a diferentes faixas etárias e/ou áreas da filosofia. As personagens são crianças, em tudo igual aos seus leitores: partilham a mesma idade, a mesma vida de estudantes, vida familiar, confraternização com os amigos, etc.. A aspiração máxima do autor de P4C é a de que eles partilhem igualmente padrões/hábitos de investigação, relacionando-se com a história a partir de um ponto de vista duplo: atendendo e partilhando os seus temas e problemas, reflectindo sobre eles; mas, que o façam tomando como modelo a forma como as crianças interagem nos mais diferentes contextos presentes nestas narrativas, com vista à investigação de assuntos que lhes são caros. Estas narrativas – *novels*, em inglês; novelas (Brasil) ou histórias (Portugal) – são constituídas por vários capítulos, cada com quatro a cinco episódios. Para cada um destes livros destinados à leitura partilhada por crianças, há um Livro do Professor correspondente que acompanha e possibilita o seu trabalho em sessão de filosofia com crianças, uma vez que contém uma panóplia de sugestões didáctico-pedagógicas a que o professor, enquanto facilitador do diálogo se pode socorrer durante a sua moderação.

As histórias que Lipman escreve para trabalho em filosofia com as crianças, a partir do final do Jardim de Infância (Pré-Escolar), são as seguintes:

Elfie (Elfi) – a partir do final do Pré-escolar, até ao 2º ano (dos 5 aos 7). Tema central – o trabalho na formulação de distinções enquanto competência cognitiva. Lógica Informal;

Kio & Gus (Kio e Gugas/Issau e Gugas) – anos de implementação: do 3º ao 4º (8-9 anos). Tema central – Educação ambiental. A história gira em torno do aparecimento de uma baleia e, por outro lado, na importância que os sentidos assumem no conhecimento. Uma das personagens é cega; Este foi o programa em torno do qual se criou o projecto ECO_DIALOGO.

Pixie (Pimpa) – a sua área de aplicação sobrepõe-se à da história anterior. O tema dominante pode ser a Linguagem, mas co-existe com tantos outros como o espaço e o tempo; as regras e a liberdade, a identidade pessoal, etc.;

Harry Stottlemeier's Discovery – sub-programa destinado ao trabalho da lógica aristotélica com o qual se inicia a construção dos currículos publicados pelo IAPC, instituto fundado por Lipman em Montclair State College, N.J., E.U.A. A ser aplicado nos 6º e 7º anos (10-11 anos);

Lisa – Subordinado a questões éticas, esta história visa ser trabalhada nos 7º e 8º, 9º anos;

Suki – escrito em torno da experiência da estética literária, nomeadamente na interpretação, mas sobretudo produção de textos poéticos. Destina-se à faixa etária do 10º, 11º;

Mark – Destinado aos últimos anos pré-universitários e que tem como principal característica temática o trabalho em filosofia política.

Outras narrativas foram criadas pelo autor de P4C, quer para adultos, como Harry Prime ou Natasha, quer para crianças, como continuação de algumas das histórias originais, não obtendo contudo, a mesma expressividade e/ou implementação das anteriores.

2. A história de Filosofia com Crianças e Jovens, em Portugal

Como designar o programa de Lipman, P4C, em português? Esta foi uma questão com a qual nos deparamos, alguns anos posteriores à sua introdução, em Portugal.

Em meados da década de oitenta, Ana Maria Vieira de Almeida, uma das maiores pedagogas portuguesas, toma conhecimento através de uma revista de Educação, da experiência com a metodologia de Lipman, realizada no Brasil. Contacta o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, em São Paulo, e adquire materiais. Conhece Catherine Young Silva que convida para vir a Portugal. Será na escola que fundou e dirigiu – Externato “A Torre” – que acontecerá, então, a primeira sessão de Filosofia para Crianças, no nosso país.

Anos mais tarde, reflectindo sobre a tradução da designação *Philosophy for Children* com Ana Maria, e tendo em conta o nosso contexto cultural, chegou-se a duas conclusões. A primeira referia-se à preposição *para* que parecia indiciar uma qualquer adaptação e/ou simplificação do que se entendia por *filosofia* com vista à sua prática com crianças; e tal não podia estar mais longe da verdade. Queríamos afastar a ideia de algum *desvirtuar* no que diz respeito a este domínio do conhecimento e modo de investigação. Mas o termo *Children*, por seu lado, também oferecia alguma ambiguidade na sua tradução. Tomá-lo com sinónimo de *Crianças* era redutor, uma vez que a noção de mais fiel tradução é a de uma geração posterior, mais nova, mas sem uma definição exclusiva aos alunos do 1º Ciclo no nosso Sistema Educativo, correspondendo aos primeiros anos de escolaridade, à idade compreendida entre os 6 e os 9 anos. O facto de ter sido mais fácil a sua implementação

inicial neste contexto escolar, dada a liberdade/flexibilidade de gestão de tempo por parte de professores que asseguram a monodocência, contribuiu para consolidar esta associação de quase exclusividade a este grupo etário. Na verdade, Lipman desenha estes *currricula* dirigidos a diversas faixas etárias pré-universitárias, bem como para os primeiros anos da universidade. Em consequência destas inquietações optou-se por traduzir *Philosophy for Children* por Filosofia com Crianças e Jovens. Na realidade, a novidade consiste no público-alvo com quem se trabalha neste domínio; não no domínio em si (Figueiroa-Rego, 2015).

No domínio internacional, a questão das preposições *para* ou *com* é, igualmente, motivo de controversa. Havendo uma tendência crescente para a adopção da preposição *com*, em detrimento da primeira. Nos Estados Unidos, e concretamente em Lipman e Sharp, as duas preposições são igualmente utilizadas, dependendo do que se quer enfatizar: se o trabalho com as crianças (i.e., que são elas as protagonistas) ou a para as crianças, quando se pretende focar nos materiais originais criados a pensar nelas enquanto seus destinatários (Thibaldeo, 2013).

Atualmente, a par com as traduções dos currícula do IAPC (*Institut for the Advancement of Philosophy for Children*, Montçair State College, onde Lipman sediou a sua investigação e a disseminação de P4C), assiste-se a uma tendência crescente de criação de materiais originais inspirados, por exemplo, pelas diferentes culturas e literaturas nacionais. Portugal não foi excepção.

3. O Projecto ECO_DIALOGO

Este projeto nasceu de um interesse em trabalhar questões de Educação Ambiental através de Filosofia com Crianças e Jovens. A questão ambiental entrava nas escolas através da discussão filosófica com crianças. Esta iniciativa do Grup IREF (Barcelona, Catalunha), que deu origem a uma parceria tripartida com Portugal e Áustria para a sua concretização. Partia-se, para tal, do trabalho de um 'sub-programa' do IAPC: *Kio and Gus* (*Kio e Gugas, Issau e Guga*) dadas as suas temáticas ambientais, e a constante ligação à natureza.

Na Introdução de Mareike Niehoff (IREF) para uma das publicações de ECO_DIALOGO, pode ler-se:

"Ao confrontar crianças, especialmente as de tenra idade do ensino básico com estas preocupações da consciência social, temos que lhes proporcionar espaço para pensarem e discutirem de forma clara e razoável sobre estes assuntos ambientais. As ciências ajudam, incomparavelmente, à introdução das crianças no entendimento da natureza, mas é igualmente necessário que estas tenham o contacto com os fundamentos e condições desse mesmo conhecimento. Há que as convidar à reflexão, mesmo sobre matérias que ainda se encontrem em aberto, a discorrer acerca de aspectos éticos, sociais e epistemológicos, ou mesmo, lógicos, metafísicos e estéticos que constituem as bases do conhecimento sobre o ambiente.

[...]

Esta publicação, o material didáctico ECO_DIALOGO, destina-se a professores que leccionam educação ambiental no ensino básico. Visa ajudar os professores a ultrapassar impasses causados por questões problemáticas ou difíceis que possam surgir sempre que as crianças discutem sobre o Ambiente. Aos professores que pretendam utilizar ECO_DIALOGO, aconselha-se a que estejam familiarizados com o método dialógico de ensino característico do programa Filosofia com Crianças. A presente publicação baseia-se e faz referências concretas à novela didáctica *KioGugas*, bem como ao respectivo manual do professor *Espantando-nos com o Mundo*, de Matthew Lipman. Torna-se, deste modo, indispensável a aquisição ou possibilidade de consulta deste material, para uma utilização mais proveitosa de ECO_DIALOGO." (Grup IREF, 2000).

Tal justifica que, no âmbito deste projeto, se tenha procedido a uma cuidada tradução e adaptação¹ de Kio e Gugas, uma vez que este não se constitui como um programa em si; antes como complemento aos materiais produzidos pelo autor de P4C. De modo a permanecermos fieis ao pressuposto de identificação das crianças com a história e suas personagens, estabelecido pelo próprio Lipman, havia que apresentar esta narrativa como decorrendo em território nacional, por oposição a localizá-la num país distante. Mas os avistamentos de baleias em Portugal continental são de tal forma ocasionais que, em nome da plausibilidade, fizemos com que o enredo da história ocorresse nas nossas ilhas, mais concretamente nos mares do arquipélago dos Açores.

Dos materiais criados no âmbito de EDO_DIALOGO, encontram-se transcrições de sessões a partir de episódios de Kio e Gugas, realizados com alunos de escolas destes três países. Partindo de textos em comum, estes registos dão conta de uma diversidade do seu tratamento, por parte dos intervenientes na discussão filosófica. A diversidade não pode, contudo, ser exclusivamente atribuída a factores culturais. Não obstante partir-se do mesmo texto, não há duas sessões de filosofia iguais, mesmo em diferentes turmas de uma mesma escola.

Foi criado material diversificado como pequenas publicações, CD-Rom, e curso de formação de professores (aberto a professores de toda a Europa), onde estes materiais foram apresentados e utilizados. Não se baseando apenas na transcrição de sessões com crianças a partir de Kio e Gugas (Issau e Guga), houve igualmente uma aposta em aliar a educação artística à demanda suscitada pelas questões ambientais. Assim, a Catalunha propõe o trabalho de imagem a partir de postais com reproduções de obras de diferentes museus; Áustria aposta na criação de pequenos contos sobre esta temática; Portugal sugere a fruição de excertos de música clássica subordinados a diferentes aspectos ambientais, desde os ritmos da natureza (estações do ano, tempestades, etc.) aos quatro princípios fundadores do mundo natural: água, terra, fogo e ar.

O índice da última de duas publicações resultantes desta parceria, encontramos artigos como *Temas de Educação Ambiental em Kio&Gugas* Melanie Untermoser (Áustria); *Aplicação de competências cognitivas a questões de valor* – (Manuela Gómez (Espanha); e *Pensamento Interventivo na Educação Ambiental* – Maria Figueiroa-Rego (Portugal).

4. Pensamento interventivo em Educação Ambiental

Como já foi referido (Cf. Introdução), o Pensamento Complexo (*Higher-Order Thinking*) formulado por Lipman com carácter fundacional de *Philosophy for Children* é caracterizado pela sua constituição tripartida. Se a complexidade, se caracteriza pela co-existência de múltiplas camadas, elas correspondem, neste contexto, à co-existência da Crítica, Criatividade e Intervenção (Cidadania). Estas são dimensões que, em termos teóricos facilmente se distinguem mas que, na prática, se interpenetram e (con)fundem. Numa aproximação a Morin, salientamos dois aspectos comuns aos dois autores: (1) o assumir da complexidade que não se pode confundir com complicação (Morin), nem ser compatível com simplificação; (2) antes implicar um novo paradigma de entendimento, e este, por sua vez, conter em si um impulso para a acção. Enquanto inscrito numa linha pragmatista, as implicações entre o pensar e o agir são naturalmente assumidas por Lipman, fortemente influenciado por Dewey e Peirce, para quem o sentido de uma ideia se encontra nas consequências práticas às quais conduz (Lipman, 2003, p. 207). Para Morin, a complexidade corresponde a um novo paradigma que

¹ Realizada por Ana Maria Vieira de Almeida, para o Centro Ménon, Cooperativa “A Torre”.

visualmente assume a forma de anel, o que permite tanto a ligação como a inclusão (Morin, 1987, p. 348). Lipman representa-a como a sobreposição de três círculos (Crítica, Criatividade e Intervenção; à área de convergência, designa pensamento multidimensional. A terminologia com que Lipman se refere a este pensamento complexo varia da primeira para a segunda edição de *Thinking in Education*. Na primeira edição, designa-o com Higher-Order Thinking, combinando apenas as dimensões da Crítica e Criatividade; enquanto na segunda, se refere a este como pensamento multidimensional, reconhecendo já a existência e o contributo de *Caring Thinking*, noção que só introduz nos primeiros anos da década de 90. O que têm em comum estas designações é justamente esta simbiose que convoca, em simultâneo, estas três formas de pensar: crítica, criatividade e intervenção. Não se trata apenas de uma simultaneidade temporal como da verificação de múltiplas e necessárias interações entre estas, como garantia de possibilidade para a plena actualização cada uma das três formas de pensar, individualmente consideradas. A conjugação da Crítica, Criatividade e Intervenção consiste na combinação de três formas de pensar e, conseqüentemente, de três diferentes formas de exercermos a nossa capacidade de julgar, enquanto possibilitadora da apreensão da realidade, e de, assim, alcançar o âmago das coisas (Lipman, 2003, p. 274).

O que podemos entender, então, por Pensamento Interventivo? Ele institui-se, desde logo, como condição *sine qua non* para o pensamento multidimensional, tal como a Crítica e a Criatividade. Assistem a todas estas formas de pensar características por demais conhecidas (como no caso do pensamento crítico) e/ou óbvias (como no caso do pensamento criativo). Há que ressaltar, no entanto, que entre as sobejamente conhecidas características do pensamento crítico, i.e.: aplicabilidade prática, auto-correcção e sensibilidade ao contexto, reconhece-se a Lipman a originalidade na identificação distintiva de que este é um modo de pensar que se fundamenta em critérios.

Regressando ao Pensamento Interventivo, uma das áreas de inovação, porventura a mais significativa entre as duas edições de *Thinking in Education*, encontra-se a consideração desta componente do pensamento, onde se incluem os nossos estados mentais, as nossas emoções, cuidado no rigor argumentativo e atenção às questões bem como à qualidade ao seu tratamento (Lipman, 2003, p. 362), não descurando a questão valorativa i.e., ter em consideração o que valoramos como digno de ser investigado e como o devemos fazer. Por outras palavras, um cuidado quer com o conteúdo da nossa investigação, quer com o seu aspecto formal de rigor lógico com que relacionamos os conteúdos e procedemos a inferências e retiramos ilações, bem como a qualidade que colocamos nas nossas interações com os outros no âmbito do paradigma comunicativo em que consiste uma comunidade de investigação. Será a intervenção que permite a Lipman fazer um salto qualitativo da racionalidade (crítica e criativa) para a razoabilidade. Esta última é mais do que pura racionalidade; é racionalidade condimentada com a capacidade de fazer juízos. Lipman (2003, p. 11) sugere que uma sociedade democrática necessita, acima de tudo, de cidadãos razoáveis. Não se trata de uma racionalidade pura porque, diríamos nós, é uma racionalidade impregnada com o que é distintivamente humano: não apenas a nossa capacidade de pensar, mas a de nos relacionarmos afectivamente com o que importa, desenvolvendo hábitos de interacção em sociedade, mais precisamente em comunidade de investigação. Esta dimensão cívica, por definição, como tudo o que implica uma práxis o é, baseia-se no cuidado empregue às nossas ideias, à nossa investigação, aos outros. É pela dimensão do cuidado que nos tornamos verdadeiramente humanos, afirma L. Boff (2000), que considera ser este 'o *ethos* mínimo de humanidade'. Para este autor, 'O cuidado é a atitude ética adequada para com a natureza e para com a morada comum, a Terra (*ibidem*). Se o cuidado é característica da dimensão interventiva do nosso pensar e agir, a conexão entre cuidado e Educação Ambiental está assegurada,

mas não se esgota aqui. Cordialidade da razão ou o emprego de afectividade, por oposição a indiferença, na partilha de um bem ou espaço comum (e a Terra é ambos), permite a preservação daquilo que não nos é indiferente. Como afirma Boff, cuidamos do que gostamos e gostamos do que cuidamos. Nesse aspecto, o futuro da aplicação prática desta cuidado para com o planeta seria condição incontornável para a preservação do mesmo. A dimensão interventiva, de uma forma explícita ou implícita, funciona como que uma ‘cola’ que liga e dá sentido às outras formas de pensamento, e de actuação. Lipman associa mesmo ‘*caring thinking*’ a uma constante consciência de si. Esta consciência de si, é sempre de um ‘eu’ em contexto social, em interacção com os outros; a consciência de um eu situado. Esta é, sem dúvida uma herança pragmatista. Dewey (2010, p. 314) afirma que, tal como a ciência, a consciência não é individual *de per se*; pertence a uma civilização, a uma sociedade que a vai formando de modo reactivo, ou melhor, inter-reactivo. Conclui que a inteligência (que o comum dos mortais pensa possuir) não pertence a cada um de nós, antes é um fruto da nossa vida em sociedade. Em termos psicológicos, afirma, é mais verdadeira a afirmação algo pensa (*it thinks*) do que eu penso (*I think*). Lipman assume o papel da interacção social quer na produção de conhecimento, quer de crescimento pessoal, mas não clama por uma impessoalidade da inteligência. Inspirado por Charles S. Peirce, acredita que o melhor método em filosofia é aquele que se realiza em comunidade de investigação, mas não se infere aqui a primazia do colectivo sobre o individual; antes uma simbiose das duas dimensões. A primazia do colectivo iria colidir com dois aspectos fundamentais que Lipman estabelece como metas desejáveis: a autonomia e a responsabilidade.

5. Comunidade de Investigação

À visão tradicional da investigação filosófica associada a um certo solipsismo e propício isolamento, Lipman contrapõe com a figura da Comunidade de Intervenção em que sala de aula convencional é transformada. Que implicações tal acarreta? Várias, desde logísticas a funcionais. Começemos pela mais básica e óbvia transformação: as cadeiras dispostas em círculo, até porque a comunicação não é só verbal; é importante que emissor e recetor se vejam, trazendo a própria linguagem corporal e/ou expressões faciais para a comunicação, para a apresentação e permuta de teses e argumentos. Assiste-se a uma ‘pequena revolução’ nos papéis de aluno e professor. O aluno não é um mero turista, mas alguém que intervém activamente na construção do diálogo e toma responsabilidade pelas suas próprias aprendizagens, dentro e fora da escola. Lipman aposta numa educação para a autonomia, o que passa pela aquisição de hábitos de intervenção e /ou investigação. O professor, por outro lado, nestas sessão de FcCJ, assume o papel de facilitador; não é aquele que já sabe todas as respostas, é antes alguém que coloca boas perguntas para alimentar e moderar a discussão filosófica. Há regras inerentes ao funcionamento de uma comunidade de investigação, regras inerentes à participação no diálogo: respeitar a vez de intervir que é dada pelo moderador; não falar ao mesmo tempo que a pessoa que está no uso da palavra; pedir a vez para falar; não interromper; pedir os fundamentos pelas afirmações do outro; ser capaz de fornecer razões a acompanhar as suas ideias; respeitar as diferentes perspectivas desenvolvendo um espírito de tolerância, etc. Estas regras que começam por ser explicitadas numa primeira sessão, rapidamente são interiorizadas pelos diferentes participantes em sessões posteriores, numa prática continuada, numa conduta assumida.

A noção de comunidade de investigação, inspirado em Peirce, resulta de uma posição epistemológica. A inquietação da dúvida impele-nos à investigação. O que equivale a afirmar que caminhamos da inquietação da dúvida para uma posição de aceitação das conclusões da investigação, a que ele designa por ‘estado de crença’ (*state of belief*). O objectivo da investigação coincide com a obtenção

de uma opinião, na aceção de conhecimento, produzida em comunidade de cientistas, de pensadores. Esta é a conclusão a que Peirce chega após um exame historicista de diferentes modelos de conhecimento, enquanto visões explicativas de uma concepção da realidade, partilhada no seio da sociedade. Quais são, para este autor, os paradigmas de conhecimento que a humanidade já experimentou? O primeiro, é o paradigma da tenacidade, em que alguém impõe a sua visão da realidade sem admitir contraditório. Mas, na prática, quanto tempo pode uma tal pressão ser exercida de forma manipulativa sobre as pessoas? A menos que sejamos eremitas nós, enquanto seres humanos, influenciamo-nos mutuamente. Essa pressão, para ser eficaz, tem de descentrar-se das pessoas individuais para a sociedade. Assim nasce um modo de produção e instauração social de conhecimento designado por método de autoridade. Ao contrário do primeiro, este oferece permissas mais estimulantes, quer do ponto de vista moral, quer racional. Contudo, continua a não admitir contraditório, há uma tensão social para a dúvida, para o questionar, que não se satisfaz em não ser reconhecida. Deve haver um método de fixação de conhecimento que seja agradável à razão. Partindo deste pressuposto, nasce o método *a priori*, instituído a partir da razão, incomparavelmente superior aos anteriores. No entanto, posiciona-se em relação a todo o conhecimento experimental, de forma semelhante ao do princípio de autoridade, i.e., não admite contraditório, logo não admite o reconhecimento de outras vias para a obtenção de conhecimento. Surge assim o método de investigação científica, cujas descobertas se baseiam em investigação, pressupondo uma comunidade no seio da qual ela se realiza, Tal não implica que se diabolizem os outros métodos, aos quais reconhece terem os seus méritos. Mas este método de investigação tem vantagens em relações aos anteriores, como a transparência processual, a intersubjectividade e o carácter provisório, e não absoluto, das nossas certezas, impossibilitando o dogmatismo que não admite contraditório, nem o direito à investigação. Estas são as garantias que Lipman importa para a sua concepção de comunidade de investigação.

6. Pensamento Interventivo e Comunidade de Investigação no âmbito da Educação Ambiental

Aqui chegados, há que apresentar as características do pensamento interventivo (cidadania) e explicitar de que formas são estas aplicadas ao modelo de comunidade de Investigação, nomeadamente, em questões ambientais.

Em 1994, Lipman apresenta em Lisboa, na Universidade Católica, aquilo que constituía o mais novo resultado da sua continuada investigação: o pensamento interventivo. A crítica e a criatividade não esgotam o distintivamente humano. Há outra característica que ajuda à sua compreensão: uma dimensão de cordialidade, cuidado e interesse que permeia quer a actuação, quer a investigação humanas. Essa característica é definida como '*Caring Thinking*'. Indica as suas características fundamentais: o pensamento interventivo é: i. Activo; ii. Normativo; iii. Afectivo; e iv. Avaliativo.

i. Activo

- Decorre naturalmente dos pressupostos da corrente filosófica do pragmatismo americano, na qual Lipman se inscreve, esta relação entre o pensar e o agir. Em termos da metodologia de Filosofia com Crianças e Jovens, esta relação entre o pensar e agir realiza-se através de uma dinâmica social, em interacção com os outros. Não visa a construção de um texto único; não força consensos nem os assume como obrigatórios, como no caso do Método Socrático de L. Nelson. Visa, sim, a possibilidade da investigação simultânea de teses, mesmo contraditórias, o que torna a sua moderação tão complexa. Ao contrário de CoPI (Community of Philosophical Inquiry), método de filosofia com crianças criado por C.

McCall, não existe uma estrutura pré-definida de participação, em que apenas a primeira intervenção é dispensada de se relacionar com teses anteriormente proferidas, às quais se expressa fundamentadamente o seu acordo ou desacordo, num dinamismo recessivo que impede a dispersão dos assuntos em questão. Em P4C, como nos dois métodos de investigação filosófica já mencionados, o diálogo é acção que se privilegia. Fortemente inspirado por Vygotsky, afirmar que o diálogo é a acção que se privilegia não exclui o pensamento, pois há uma parte privada e outra pública do diálogo. A sua parte privada designa-se como pensamento, pois pensar, é dialogar consigo próprio. Por outro lado, não esqueçamos que o valor de uma ideia se afere a partir das suas consequências práticas. Existe, assim, um paralelo entre o bem pensar e o bem agir, o primeiro como pressuposto do segundo. Boas ideias acerca da preservação do meio ambiente só o são, verdadeiramente, se corresponderem aos efeitos produzidos por boas acções realizadas em prol da preservação do mesmo.

ii. Normativo

- Uma comunidade de investigação só pode funcionar se existir um conjunto de procedimentos que a viabilizem. A normatividade que assiste a uma sessão, prende-se com questões práticas de funcionamento. Se não estiverem reunidas as condições necessárias a que o diálogo ocorra, não será possível realizar qualquer investigação neste contexto. Mas, uma vez reunidas as condições para o diálogo, se este não se pautar por um clima de respeito mútuo entre todos os membros da comunidade, tão pouco a investigação acontecerá. Compete inicialmente ao moderador, garantir as condições para o diálogo e para o respeito mútuo. No entanto, se estas condições não forem interiorizadas e cumpridas por cada um dos membros da comunidade, a investigação não progredirá. A normatividade necessária à investigação em comunidade começa de forma explícita, tornando-se progressivamente implícita aos seus membros. É a responsabilidade pela conduta de cada um que permite não só uma correta e eficaz participação neste contexto educacional, como na escola em geral; na sociedade, em última análise. Por meio desta responsabilidade e autonomia, compete a cada um ser coerente com este modelo de investigação e adoptar uma conduta compatível com a preservação do meio ambiente enquanto espaço comum. As acções têm consequências. Agir de forma a preservar o meio ambiente é sinal de uma cuidada reflexão acerca do mesmo, bem como eleição da conduta mais favorável à operacionalização dessa mesma reflexão e/ou investigação. A escolha da conduta não será pois, fruto de imposição, mas de adesão livre, autónoma e responsável – tudo o que se deseja de uma acção no âmbito de uma cidadania activa.

iii. Afectivo

- Esta dimensão da afectividade inerente ao pensamento interventivo, manifesta-se de forma plural. De um ponto de vista mais óbvio, é sempre gratificante constatar que há um genuíno gosto em pensar com os outros. Pensar *com* não equivale a pensar *como*, necessariamente. Mas o pensar com os outros leva-nos, sem dúvida, mais longe pois consideramos argumentos e ideias que, de outra forma, permaneceriam desconhecidos para nós. O nosso posicionamento em face das ideias do outro, faz com que delas tenhamos um conhecimento mais aprofundado, que as compreendemos melhor, estando mais preparados para lhes reagir. Esta interacção de ideias assume aspectos de alguma forma lúdicos, através de uma experiência agradável. Mesmo quando se assiste a um confronto de ideias, ela é assumido como um dos aspectos agradáveis e estimulantes da investigação filosófica. O dissenso não é sinal de inimizade; é um mero desacordo. Ideias são ideias, pessoas são pessoas. No trabalho em Filosofia com/para Crianças, muitas vezes se assiste a calorosas discussões sobre pontos de vista aparentemente inconciliáveis. No entanto, as crianças nelas envolvidas, em nada são afectadas nas suas relações sociais. Amigos não têm de estar sempre de acordo; tal é entendido com imensa naturalidade pelas crianças. Infelizmente, esta separação entre ideias e pessoas é inversamente proporcional ao crescimento. Entre adultos não habituados a este modelo, o desacordo assume outros contornos. Um dos objectivos de Lipman é o combate à apatia, à indiferença, à incapacidade de se envolver ou interessar, de se colocar no lugar do outro. Se for desenvolvido um gosto quer pelo pensar, quer pelo pensar com os outros, então

haverá um gosto em preservar e cuidar do bom ambiente numa comunidade de investigação. A dimensão do cuidado inscreve neste plano da afectividade do pensar.

Por último, o nosso posicionamento afectivo em relação aos assuntos da nossa investigação, promove um mais aturado conhecimento acerca destes. Dewey afirma que nos inclinamos mais a investigar aquilo de que gostamos em detrimento daquilo que não vai ao encontro dos nossos gostos ou interesses, e que a experiência nunca começa por ser cognitiva, mas prática, interacção constante com os outros e com o meio. Indo mais longe da herança grega que reclama, eleva a noção de experiência a uma consciência processual que permite ao individuo tomar controlo sobre as consequências da sua conduta (Dewey, 1966, p. 272). Desenvolver o gosto pela investigação ambiental seria assim garantia de fomentar interesse na sua persecução, por meio da adopção de uma conduta consciente.

iv. Avaliativo

O aspecto avaliativo enquanto característica do pensamento interventivo está directamente associado ao exercício da nossa capacidade de julgar, de elaborar juízos com base em critérios, de nos posicionarmos sobre a qualidade das situações em que nos encontramos e das possíveis linhas de actuação nesse contexto. A que é que damos valor, no âmbito de uma investigação? Esta questão remete para a formulação de um perfil crítico, tanto quanto tolerante; criativo, tanto quanto consequente; interventivo tanto quanto reflexivo. Aquilo que valoramos deve definir a nossa conduta. Valora-se a produção de conhecimento, a pluralidade de pontos de vista, a liberdade de expressão, o respeito e o cuidado colocados à disposição na criação/preservação de um bem comum (uma discussão, uma escola, uma sociedade, o planeta.). Os valores são preferências, nomeadamente de actuação. Porque valoramos o trabalho em comunidade de investigação, faz sentido zelar pelo respeito mútuo enquanto seu possibilitador. Porque valoramos a vida na Terra, há que examinar sobre a nossa actuação de modo a encontrar nela uma coerência relativamente aos valores ambientais que defendemos.

Conclusão

O futuro do planeta depende certamente da Educação dos seus povos, inclusivamente em termos ambientais. O programa de Filosofia com Crianças e Jovens, tal como foi criado por Lipman de forma substancial e consequente, parte da investigação teórica para a criação de materiais e deste para a formação de professores, retomando, por último, uma reflexão sobre os pressupostos e metas da prática educativa, em geral, e do modelo de comunidade de investigação, em particular. Há alguns traços comuns que perpassam os vários aspectos em que abordamos o pensamento interventivo em relação à sua articulação com uma Educação Ambiental:

- a) O carácter dinâmico do conhecimento (da dúvida para a certeza provisória e desta para a dúvida, e assim sucessivamente, alternado momentos de inquietude com momentos de alguma provisória acalmia – uma circularidade quasi viciosa);
- b) Uma estreita interligação entre pensamento e acção – o carácter consequente das ideias;
- c) A produção de conhecimento por via de hábitos de investigação em comunidade, proporcionando a criação de um bem comum que se valora;
- d) Criação de hábitos de intervenção no espaço público, ou comum, mediante a responsabilização pela conduta que se avalia como a mais adequada dadas circunstâncias e os valores que se defendem;
- e) Promoção de uma faculdade de julgar fundamentada e crítica, orientadora da nossa acção e compreensão da realidade;

- f) A promoção de consciência, responsabilização e autonomia nas crianças, não só em termos de conhecimento, como em termos de conduta para a construção/manutenção do bem comum;
- g) Uma visão mais compreensiva não só do processo de conhecimento como das capacidades do ser humano e das interligações que estabelecem entre si; nomeadamente o lugar conferido a uma dimensão cordial da razão e ao lugar que o cuidado desempenha, não só em termos cívicos como mesmo epistemológicos;
- h) A comprovada capacidade desta metodologia e área do conhecimento para considerar questões que a todos dizem respeito, bem como a capacidade de estabelecer pontes na elaboração conjunta de projectos cuja concretização encurta ou elimina distâncias.

Se estivermos vigilantes em relação à nossa forma de pensar, é garantia de uma acção responsável. Não é garantia, no entanto, de que a todos contagie, nomeadamente no que diz respeito aos decisores políticos. Trabalhar em educação ambiental em comunidade de investigação constitui uma chamada de atenção para o lugar e impacto da interacção social. Por si só não constitui uma panaceia para as más práticas ambientais, à escala planetária. Mas é um começo.

Bibliografia

BOFF, L. Ética del Cuidado. *Revista Nueva Tierra*, ano 12, n.º 45, dez. 2000.

BUCHLER, J. (Ed.). *The Philosophical Writings of Peirce*. New York: Dover Publications, Inc., 1955.

DEWEY, John. *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press, [1916] 1966.

DEWEY, J. *The Later Works, Essays and How we Think, Revised Edition*. vol. 8. Jo Ann Boydston (Ed.). Carbondale and Edwardsville: Southern University Press, 1989.

DEWEY, J. *Human Nature and Conduct, An Introduction to Social Psychology*. New York: Ransom House, The Modern Library, 1930.

ECO_DIALOGO. *O diálogo Filosófico ao serviço da Educação Ambiental*. Barcelona: Grup IREF, 2000.

FIGUEIROA-REGO, M. J. *Livro do Professor*. Níveis I, II, III e IV. Lisboa: Edições Piaget, 2015.

LIPMAN, M. *et al. Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press, 1980.

LIPMAN, M. *Kio & Gus*. Montclair, NJ: IAPC, 1987. Versão portuguesa Kio e Gugas, tradução e adaptação de Ana Maria Vieira de Almeida, materiais de trabalho da Cooperativa "A Torre", Lisboa, 1999.

LIPMAN, M. *Thinking in Education*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MORIN, E. *O Método I, A natureza da NATUREZA*. Lisboa: Edições Europa-América, 1987.

TIBALDEO, R. *Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, Philosophy for Children's Educational Revolution*. London: Springer, 2023.

RECEBIDO: 30/03/2024

APROVADO: 04/11/2024

PUBLICADO: 07/03/2025

RECEIVED: 03/30/2024

APPROVED: 11/04/2024

PUBLISHED: 03/07/2025