

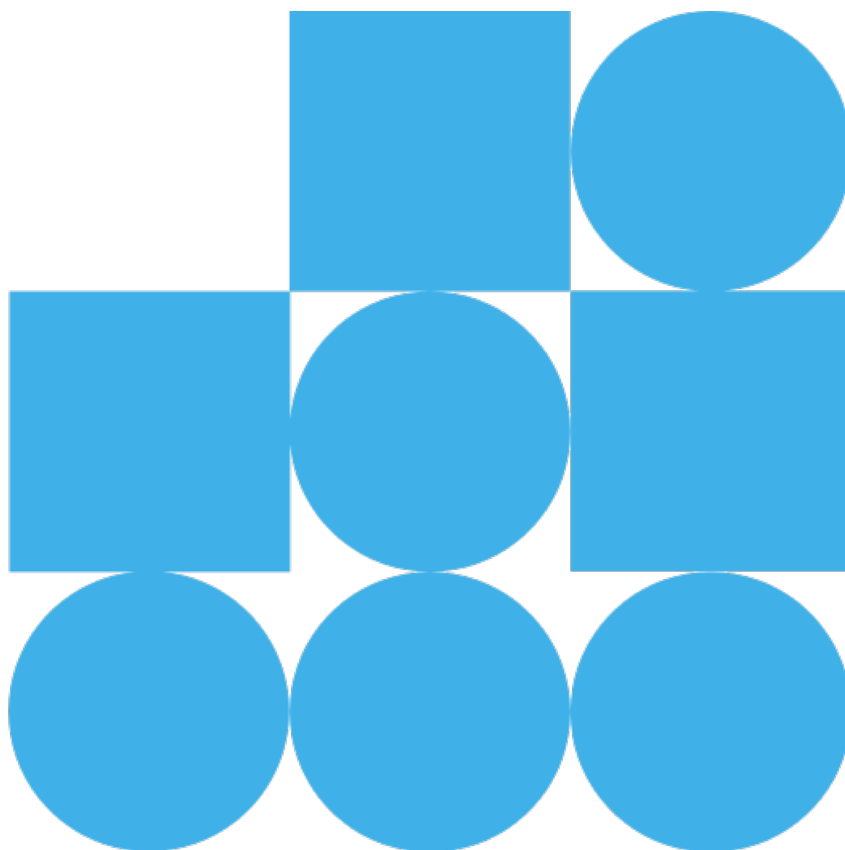


Série de Práticas Educacionais 32

Filosofia para Crianças

Por Keith J. Topping, Steve Trickey e Paul Cleghorn

Tradutora: Dr. Ceres Murad



Translation Disclaimer

The IBE and the IAE take this opportunity to express their profound gratitude to all those scholars who have provided translations into other languages. However, the IBE and the IEA would like to point out that, although an evaluation of these translations is conducted, the final responsibility for the precision of the translation remains entirely with the translator.

Série de Práticas Educacionais

Conselho editorial

Série de Práticas Educacionais

Co-presidentes

Yao Ydo

Bureau Internacional de Educação da UNESCO, Suíça

Stella Vosniadou

Universidade Flinders do Sul da Austrália, Austrália

Membros

Lorin Anderson

Universidade da Carolina do Sul, EUA

Maria Ibarrola

Instituto Nacional Politécnico, México

Editora administrativa

Simona Popa

Bureau Internacional de Educação da UNESCO, Suíça

A Academia Internacional de Educação

A Academia Internacional de Educação (IAE) é uma associação científica sem fins lucrativos, que promove a pesquisa educacional, sua disseminação e implementação. Fundada em 1986, a Academia é dedicada a fortalecer as contribuições da pesquisa, resolvendo problemas educacionais críticos em todo o mundo e propiciando uma melhor comunicação entre legisladores, pesquisadores e profissionais.

A Academia é sediada na Academia Real de Ciência, Literatura e Artes em Bruxelas, Bélgica, e sua coordenação central fica na Universidade de Tecnologia Curtin, em Perth, Austrália.

O objetivo geral da IAE é contribuir para a excelência acadêmica em todos os campos da educação. Nesse sentido, a Academia oferece periodicamente sínteses de evidências baseadas em pesquisa de importância internacional. A Academia também produz críticas de pesquisa, de suas bases de evidências e de sua política de aplicação.

Os atuais membros do Conselho de Diretores da Academia são:

Doug Willms, Universidade de New Brunswick, Canadá (Presidente)

Barry Fraser, Universidade de Tecnologia Curtin, Austrália (Diretor Executivo)

Lorin Anderson, Universidade da Carolina do Sul, EUA (Presidente Eleito)

Maria de Ibarrola, Instituto Politécnico Nacional, México (Ex-Presidente)

Marc Depaepe, Universidade de Leuven, Bélgica

Kadriye Ercikan, Universidade de British Columbia, Canadá

Gustavo Fischman, Universidade Estadual do Arizona, EUA

www.iaoed.org

O Bureau Internacional de Educação

O Bureau Internacional de Educação (IBE) foi fundado em 1935, por proeminentes educadores suíços, como uma organização privada não-governamental, para estabelecer liderança intelectual e promover cooperação internacional em educação. Em 1939, o IBE se tornou a primeira organização intergovernamental no campo da educação. Ao mesmo tempo, Jean Piaget, professor de Psicologia da Universidade de Genebra, foi escolhido como seu diretor e permaneceu na liderança do IBE por 40 anos, tendo Pedro Rosselló como diretor assistente.

Em 1969, o IBE se tornou parte integrante da UNESCO, embora mantendo autonomia intelectual e funcional.

O IBE é um instituto de categoria I da UNESCO e um centro de excelência em currículo e assuntos afins. Sua missão é fortalecer as capacidades dos Estados Membros para projetar, desenvolver e implementar currículos que garantam equidade, qualidade e relevância para o desenvolvimento, bem como a eficiência dos recursos dos sistemas de educação e aprendizagem.

A gestão do IBE-UNESCO o posiciona estrategicamente de forma a apoiar os esforços dos Estados Membros em implementar o Objetivo 4 (ODS4) de Desenvolvimento Sustentável, educação de qualidade para todos e, com efeito, outros ODS que dependem, para o seu sucesso, de sistemas eficazes de educação e de aprendizagem.

www.ibe.unesco.org

Sobre as Séries

As Séries tiveram início em 2002, como uma *joint venture* entre a Academia Internacional de Educação (IAE) e o Bureau Internacional de Educação (IBE). Desde então, 30 livretos foram publicados em inglês e muitos deles traduzidos em várias outras línguas. O sucesso das Séries revela que os livretos vão ao encontro da necessidade de informação baseada em pesquisa e que seja relevante para as práticas em educação.

As Séries também resultam dos esforços do IBE em estabelecer uma parceria global que reconheça o papel do intercâmbio de conhecimento como um mecanismo chave para melhorar o acesso permanente dos legisladores e de diversos profissionais a conhecimento de ponta. O acesso crescente a conhecimento relevante pode também mostrar a profissionais, legisladores e governos como esse conhecimento é capaz de ajudar a abordar questões internacionais urgentes, incluindo, mas não se restringindo a currículo, ensino, aprendizagem, avaliação, migração, conflito, emprego e desenvolvimento equitativo.

Os governos precisam assegurar-se de que seus sistemas educacionais cumpram o objetivo central e indiscutível da missão a que se propõem, que é promover a aprendizagem e, em última instância, formar com eficácia aprendizes permanentes ao longo da vida. Com o ritmo vigoroso de mudanças de contexto no século XXI, a capacidade de aprendizagem permanente ao longo da vida é fonte crítica de adaptabilidade, agilidade para se adaptar e da resiliência necessária para enfrentar os desafios e as oportunidades. Ademais, para muitos países ao redor do mundo, a promoção de aprendizagem eficaz ainda é um árduo desafio. Os resultados da aprendizagem ainda são tímidos e desiguais. Proporções inaceitavelmente altas de alunos fracassam em adquirir competências que são pré-requisitos para a aprendizagem permanente ao longo da vida, como alfabetização sustentável, alfabetização digital, pensamento crítico, comunicação, resolução de problemas, assim como competências para empregabilidade e para a vida. O fracasso dos sistemas em favorecer a aprendizagem coexiste com o expressivo avanço na pesquisa educacional, impulsionado pela pesquisa em diversos campos, incluindo as ciências da aprendizagem, particularmente a neurociência da aprendizagem e os avanços em tecnologia.

A iniciativa de intercâmbio de conhecimento do IBE busca preencher o hiato entre conhecimento científico em aprendizagem e sua aplicação em políticas e práticas educacionais. Tal iniciativa é movida pela convicção de que uma compreensão mais profunda da aprendizagem deveria melhorar o ensino, a aprendizagem, a avaliação e as políticas de aprendizagem permanente ao longo da vida. Para prever e orientar, de forma eficaz, as mudanças necessárias, legisladores e profissionais devem estar plenamente conscientes da importância do diálogo com a pesquisa.

O IBE reconhece os avanços já alcançados, mas entende também que ainda há muito a ser feito. Isso só pode ser alcançado por meio de parcerias sólidas e compromisso colaborativo para construir com base nas lições aprendidas e no contínuo compartilhamento de conhecimento.

Os livretos de Práticas Educacionais são ilustrativos desse esforço continuado, tanto da Academia Internacional de Educação, como do Bureau Internacional de Educação, para informar os legisladores educacionais e os profissionais sobre a pesquisa recente, de modo a melhorar as suas tomadas de decisões e as intervenções relacionadas ao desenvolvimento do currículo, ensino, aprendizagem e avaliação.

Títulos anteriores da Série “Práticas Educacionais”:

1. *Teaching*, Jere Brophy. 36 p.
2. *Parents and learning*, Sam Redding. 36 p.
3. *Effective educational practices*, Herbert J. Walberg and Susan J. Paik. 24 p.
4. *Improving student achievement in mathematics*, Douglas A. Grouws and Kristin J. Cebulla. 48 p.
5. *Tutoring*, Keith Topping. 36 p.
6. *Teaching additional languages*, Elliot L. Judd, Lihua Tan and Herbert, J. Walberg. 24 p.
7. *How children learn*, Stella Vosniadou. 32 p.
8. *Preventing behaviour problems: What works*, Sharon L. Foster, Patricia Brennan, Anthony Biglan, Linna Wang and Suad al-Ghaith. 30 p.
9. *Preventing HIV/AIDS in schools*, Inon I. Schenker and Jenny M. Nyirenda. 32 p.
10. *Motivation to learn*, Monique Boekaerts. 28 p.
11. *Academic and social emotional learning*, Maurice J. Elias. 31 p.
12. *Teaching reading*, Elizabeth S. Pang, Angaluki Muaka, Elizabeth B. Bernhardt and Michael L. Kamil. 23 p.
13. *Promoting pre-school language*, John Lybolt and Catherine Gottfred. 27 p.
14. *Teaching speaking, listening and writing*, Trudy Wallace, Winifred E. Stariha and Herbert J. Walberg. 19 p.
15. *Using new media*, Clara Chung-wai Shih and David E. Weekly. 23 p.
16. *Creating a safe and welcoming school*, John E. Mayer. 27 p.
17. *Teaching science*, John R. Staver. 26 p.
18. *Teacher professional learning and development*, Helen Timperley. 31 p.
19. *Effective pedagogy in mathematics*, Glenda Anthony and Margaret Walshaw. 30 p.
20. *Teaching other languages*, Elizabeth B. Bernhardt. 29 p.
21. *Principles of instruction*, Barak Rosenshine. 31 p.
22. *Teaching fractions*, Lisa Fazio and Robert Siegler. 25 p.
23. *Effective pedagogy in social sciences*, Claire Sinnema and Graeme Aitken. 32 p.
24. *Emotions and learning*, Reinhard Pekrun. 30 p.
25. *Nurturing creative thinking*, Panagiotis Kamylyis and Eleni Berki. 26 p.
26. *Understanding and facilitating the development of intellect*, Andreas Demetriou and Constantinos Christou. 31 p.
27. *Task, teaching and learning: improving the quality of education for economically disadvantaged students*, Lorin W. Anderson and Ana Pešikan. 30 p.
28. *Guiding principles for learning in the twenty-first century*, Conrad Hughes and Clementina Acedo. 24 p.
29. *Accountable talk: Instructional dialogue that builds the mind*, Lauren B. Resnick, Christa S. C. Asterham and Sherice N. Clarke. 32 p.
30. *Proportional reasoning*, Wim Van Dooren, Xenia Vamvakoussi, and Lieven Verschaffel. 30 p.
31. *Math Anxiety*, Denes Szűcs and Irene Mammarella. 34 p.

Esses títulos podem ser baixados dos sites da IEA <http://www.iaoed.org> ou do IBE <http://www.ibe.unesco.org/publications.htm> ou cópias impressas podem ser solicitadas em: IBE, Publications Unit, P.O. Box 199, 1211 Genebra 20, Suíça. Observe que vários títulos estão esgotados, mas podem ser baixados dos sites da IEA e do IBE.

Conteúdo

A Academia Internacional de Educação	3
O Bureau Internacional de Educação	4
Sobre as Séries	5
Introdução	8
1. Filosofia para Crianças: O que é?	9
2. Filosofia para Crianças: Como Fazer	11
3. Criando Efeitos Sociais e Emocionais	16
4. Criando uma comunidade de investigação.....	18
5. Pergunte “Como Fizemos Isso?”: Estimulando Metacognição	20
6. Garantindo Efeitos Duradouros ao Longo do Tempo: Manutenção	22
7. Garantindo a Extensão os Efeitos para Além da Sala de Aula: Generalização	23
8. Garantindo Efeitos na Vida Adulta: Cidadania	25
Conclusões	26

Esta publicação foi produzida em 2020 pela Academia Internacional de Educação (IAE), Palais des Académies, 1, rue Ducale, 1000 Bruxelas, Bélgica, e pelo Bureau Internacional de Educação (IBE), P.O. Box 199, 1211 Genebra 20, Suíça. Ela está disponível gratuitamente e pode ser reproduzida e traduzida gratuitamente para outros idiomas. Favor enviar uma cópia de qualquer publicação que reproduza este texto no todo ou em parte ao IAE e ao IBE. Esta publicação também está disponível na Internet.

Consulte a seção "Publications", página " Educational Practices Series" em: www.ibe.unesco.org.

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos nesta publicação e pelas opiniões nela expressas, que não necessariamente refletem o entendimento da UNESCO / IBE e não comprometem a organização. As designações empregadas e a apresentação do material nesta publicação não implicam a expressão de qualquer opinião por parte da UNESCO / IBE sobre a situação jurídica de qualquer país, território, cidade ou área, ou de suas autoridades, ou sobre a delimitação de suas fronteiras ou limites.

Introdução

Em muitos países, o ensino de sala de aula consiste, em grande parte, em o professor dar alguma informação para a classe, depois fazer perguntas para checar o entendimento dos alunos ou buscar alguma ampliação das ideias básicas. O problema é que há muitas crianças para atender e o professor, frequentemente, acaba escolhendo as mesmas crianças, mais verbais, para fazerem comentários. Além disso, dada a pressão do tempo, o professor, muitas vezes, formula as questões de maneira simples, induzindo a apenas um sim ou não como resposta, e dá pouco tempo para as crianças se esforçarem para se expressar. Consequentemente, o que o professor obtém como resposta é o que a criança já sabia, não o que ela está tentando aprender.

Alguns professores, atentos à aprendizagem cooperativa, tutoria de pares e outras formas de aprendizagem em parceria, enfatizam a comunicação entre alunos, mais que com o professor. Certamente, conversar com pares não dará a qualidade de interação que se poderia ter falando com o professor, mas pares são mais prontamente disponíveis. O problema aqui é que esse professor frequentemente não tem tempo de estruturar as interações entre alunos de forma mais produtiva. Eles podem dizer que estão fazendo aprendizagem em pares, mas vendo de fora, pode-se facilmente perceber como essa aprendizagem em pares poderia ser muito melhorada nas suas salas de aula.

Filosofia para Crianças (também conhecida como P4C¹) pode ajudar a desenvolver aprendizagem cooperativa e em pares e transformá-las em um método para desenvolver habilidades do pensamento crítico e criativo. O propósito deste livreto é descrever o que é Filosofia para Crianças (P4C) e como implementá-la na sala de aula. Consiste em oito seções, cada uma com um Princípio Central, um breve resumo de Achados de Pesquisa, uma descrição de Aplicações Práticas na classe e Sugestões de Leituras posteriores.

Na primeira seção, consideramos a eficácia do P4C e como iniciar sua implementação na sala de aula — com diferenciação de acordo com a idade dos alunos. Na segunda, descreve-se como fazê-lo — e um exemplo prático é dado. Na terceira, isso é ampliado para considerar-se como o P4C pode desenvolver áreas sociais e emocionais. Na quarta, descreve-se a extensão desses princípios para uma comunidade de investigação na classe, entretanto, nesse ponto, apenas a metade do trabalho está feita.

Na seção 5, aborda-se como professores devem encorajar os alunos a refletir sobre a natureza do seu próprio pensamento, para que sejam capazes de regulá-lo no futuro — ou seja, desenvolver “metacognição”. Então, na seção 6, considera-se como garantir a duração dos efeitos no P4C ao longo do tempo, mesmo se os alunos não estiverem mais praticando-a na sala, ou estejam até em uma nova escola — “manutenção”. Na seção 7, aborda-se como garantir que os efeitos do P4C operem fora das aulas de P4C — em outras aulas da semana (seja com o mesmo professor, seja com outro), e além da escola, em situações em casa ou na comunidade — “generalização”. Na seção 8, analisa-se como os professores podem apoiar os efeitos do P4C com alunos que se tornaram adultos e potencialmente cidadãos preocupados em manter suas opiniões equilibradas e apoiadas em justificativas. Finalmente, na Conclusão, considera-se em quais circunstâncias o P4C é válido e confiável.

¹ N.T. Philosophy For Children, em inglês.

1. Filosofia para Crianças: O que é?

Filosofia para Crianças (P4C) é um método pedagógico estruturado, que estimula e capacita as crianças a buscarem respostas racionais e justificadas para questões importantes, que não têm respostas simples.

Achados de pesquisa

O P4C não trata da vida ou pensamentos de grandes filósofos, mas da questão prática de aprimorar o pensamento crítico e criativo. O P4C tira proveito da curiosidade natural das crianças para envolvê-las no diálogo filosófico, ou seja, em uma discussão profunda de questões que não têm resposta clara e sobre as quais diferentes pontos de vista podem ser desenvolvidos, explicados e justificados. Envolvendo-se em uma discussão de pontos de vista conflitantes, as crianças desenvolvem argumentos claros e justificativas para suas opiniões, enquanto também entendem como um argumento é estruturado.

O P4C está sendo aplicado em mais de 60 países do mundo, incluindo países em desenvolvimento. Tem sido usado com sucesso na educação infantil, no ensino fundamental e ensino médio², em faculdades e universidades e em ambientes de trabalho. O P4C é diferente de outras abordagens de pensamento crítico que lidam com questões difíceis, que confundiriam muitos adultos. A orientação do professor é muito mais sutil, pode ser aplicada em qualquer assunto ou material da vida, tem efeitos no desenvolvimento social e emocional, bem como cognitivo e pode ser aplicado fora da escola, em questões da vida real.

Duas meta-análises (Trickey e Topping, 2004; Garcia-Moriyon, Robollo e Colom, 2005) mostraram nível de eficácia consistente e alto em termos de ganhos cognitivos, desempenho escolar e aprimoramento socioemocional. Resultado de “desempenho mais elevado” foi encontrado em testes de habilidades cognitivas, comparando-se o P4C com o grupo de controle, tanto na escola de ensino fundamental, anos iniciais, na Escócia (Topping e Trickey, 2007), como na escola de ensino médio, nos Estados Unidos (Fair et al., 2015). Na Inglaterra, alunos de 48 escolas de ensino fundamental, anos iniciais, demonstraram, ao longo de um ano, pontuação mais alta em testes de leitura e matemática que alunos do grupo de controle, tendo alunos com baixo desempenho se saído melhor (Gorard, Siddiqui, e See, 2017). Não apenas habilidades de pensamento foram desenvolvidas, como também houve ganhos em outras áreas do currículo. Essa é uma informação importante para professores que têm dificuldade de justificar a inserção de inovação no seu currículo por causa do efeito de substituição “do que tem que ser dado”.

Na sala de aula

Os professores podem achar que o P4C parece um pouco assustador. Primeiro, implica que o professor não sabe todas as respostas corretas, mas, em vez disso, tem seu próprio pensamento examinado pela classe. Em segundo lugar, implica que os alunos são capazes de trazer boas racionalizações, algo de que os professores às vezes duvidam. De fato, professores às vezes duvidam de que eles próprios sejam capazes de fazer boas racionalizações, imagine pensar que os alunos são capazes de fazê-lo. Todos esses problemas desaparecem quando se usa o P4C. O professor diz à turma, logo no início, que ele ou ela não sabe todas as respostas — nem ao menos uma delas. O P4C trata do processo de desenvolvimento do pensamento de longo prazo, não de um melhor pensamento imediato.

² N.T. Correspondentes, no sistema brasileiro de ensino, aos níveis: *kindergarten*, *elementary school* e *secondary school*. *Primary School* foi traduzido como ensino fundamental, anos iniciais.

Então, como devemos adaptar o trabalho para torná-lo relevante para grupos de diferentes idades? O P4C é usado da educação infantil ao ambiente de trabalho, mas com certeza não é o mesmo em todo esse espectro tão amplo de idades. Há dois tipos de *continuum* de desenvolvimento no trabalho. Um é o desenvolvimento dos alunos ao longo de um ano de programa P4C, à medida que eles ficam progressivamente mais confiantes e fluentes com o método, mais e mais articulados, com o vocabulário conceitual de pensamento cada vez mais sofisticado e mais cuidadosos em apresentar justificativas e evidências de suas opiniões. Na seção 4, descrevemos três estágios desse tipo de desenvolvimento.

O outro são as diferenças de nível de desenvolvimento de grupos de idades diversas, como educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, universidade e faculdade e grupos organizados em ambientes de trabalho. Por exemplo, na educação infantil, o professor usa uma história muito curta e simples como estímulo, elabora poucas questões curtas, apropriadas para a idade das crianças, encoraja pares de parceiros a discutirem por um tempo relativamente curto e faz uma seção plenária mais longa, que é mais dirigida pelo professor. Ao contrário, no ensino médio, o professor usa, como estímulo, uma história, um vídeo, ou uma imagem complexa, controversa ou longa, formula um número maior de perguntas mais complexas, encoraja a discussão com parceiros por um tempo mais longo, garantindo que este seja construtivo, e faz uma sessão plenária mais curta, que seja mais dirigida pelos alunos. O professor pode também trazer um estímulo mais focado em algum problema de uma área do currículo (como Ciências) ou em uma questão baseada em problemas do trabalho. Entretanto, é necessário cuidado para assegurar-se de que o P4C não se torne muito limitado, pois os efeitos metacognitivos ocorreriam em uma área muito pequena do pensamento do aluno. Assim, o processo básico se mantém o mesmo em todas as idades, mas adaptado à idade do grupo em questão.

O P4C é muito mais baseado em princípios do socioconstrutivismo (por exemplo, Vygotsky, 1962) do que em estágios de desenvolvimento relativamente fixos (por exemplo, Piaget e Inhelder, 1969). Não pressupõe que o potencial de cada criança é conhecido de antemão, mas que deve ser descoberto por meio da interação. Isso é discutido em mais detalhes em Topping, Trickey e Cleghorn (2019), particularmente nos capítulos 5 e 6.

Leituras Sugeridas: Garcia-Moriyon, Robollo e Colom, 2005; Fair et al., 2015; Gorard, Siddiqui, e See, 2017; Piaget e Inhelder, 1969; Trickey e Topping, 2004; Topping e Trickey, 2007a; Topping, Trickey e Cleghorn, 2019; Vygotsky, 1962.

2. Filosofia para Crianças: Como Fazer

O propósito do P4C é estimular o diálogo filosófico em classe. É importante fazê-lo como descrito abaixo, ao invés de tentar inventá-lo. Uma vez que você o tenha experimentado, pode adaptá-lo, passo a passo, ao seu contexto.

Achados de pesquisa

O diálogo filosófico não é apenas uma troca de opiniões: ao contrário, proporciona um contexto no qual os estudantes são desafiados a justificar suas opiniões. Ele estimula um envolvimento mais profundo entre alunos e o assunto e pode levar o aprendizado a um nível superior de compreensão (Topping, Trickey e Cleghorn, 2019). Entretanto, para funcionar, deve ser feito de um certo modo.

Os professores devem dar espaço para os alunos falarem por seu próprio silêncio, de forma a que as crianças possam articular exatamente o que querem dizer. A escuta respeitosa às opiniões do aluno não apenas apoia conversações reflexivas, mas é altamente valorizada por eles (Fair et al. 2015).

Os professores devem:

- Dar aos alunos tempo para pensar
- Fazer um segundo questionamento
- Oferecer estrutura de apoio
- Perguntar a todos os alunos
- Ouvir cuidadosamente e
- Evitar julgamento

As crianças devem:

- Fazer perguntas abertas e estimulantes
- Apresentar evidências e exemplos
- Fazer comparações
- Resumir e avaliar e
- Buscar esclarecimentos

O professor pode ajudar a desenvolver o questionamento:

- Focando a atenção em pontos importantes
- Encorajando os alunos a adotarem um comportamento apropriado (sobre como ouvir e como responder ao outro)
- Reconhecendo contribuições positivas com elogio e
- Não ficando satisfeito com mero bate-papo

As crianças devem ter como objetivo:

- Focar a atenção em quem está falando
- Não depreciar quem está falando
- Lembrar que não são obrigadas a falar
- Respeitar a visão dos outros e
- Ser verdadeiras e ter a mente aberta

Aplicação na prática

Sentar: é importante que os alunos sentem em uma posição da qual possam ver uns aos outros e isso depende do *layout* da sala de aula ou do espaço de ensino. Alguns professores usam o círculo, mas algumas vezes isso não é possível e adota-se o semicírculo ou a forma de ferradura.

Regras: Regras básicas são definidas antecipadamente, para incentivar o respeito a todos. Os professores devem envolver as crianças no desenvolvimento das regras básicas, para que se apropriem delas.

Exercício de consciência: essa é uma forma simples de ajudar as crianças a ter completa atenção focada (lembrem-se de que as crianças podem ter acabado de vir de uma atividade totalmente diferente). O ruído na mente diminui. O aluno vai ficando mentalmente, psicologicamente e emocionalmente em um melhor estado para pensar e aprender. “Primeiro dê sua atenção ao sentido do tato. Sinta o peso dos seus pés no chão... Seu corpo na cadeira... Suas roupas na pele... (Pausa). Agora, usando a visão, e sem nominar coisas na mente, veja cores... formas... o espaço entre as formas (Pausa). Agora, usando o sentido da audição, ouça algum som que esteja perto de você (por exemplo, dentro da sala de aula)... Agora, deixe a sua audição gradualmente ir lá para fora, até que os sons mais distantes possam ser ouvidos... (Pausa). Agora, tente manter essa atenção consciente por alguns momentos”

Estímulo: O estímulo é para despertar o interesse do grupo. Pode ser uma história, um poema, uma figura, um vídeo curto ou um fato da vida, que introduza o tema a partir do qual a questão filosófica pode ser derivada e que possa também apresentar dilemas morais ou levantar questões. Frequentemente, aparece alguma ambiguidade ou algo sobre o qual não há consenso claro. Os temas podem incluir: Amizade, Solidariedade, Cooperação, Justiça, Paciência, Partilha, Perdão, Liberdade, Raiva, Beleza, Medo, Intimidação (*Bullying*), Felicidade, Esperança ou Mentiras. Fábulas de Esopo são uma fonte muito útil de estímulo — ver Biblioteca do Congresso Americano para exemplos (<http://read.gov/aesop/oo1.html>).

Questionamento: Os professores elaboram bons questionamentos, pedindo esclarecimentos, razões ou evidência (e solicitando às crianças que primeiro pensem, depois respondam). Isso propicia prática em ouvir, ir direto ao ponto, avaliar afirmativas e fundamentar seu próprio ponto de vista. A habilidade de usar “boas” perguntas (pelos professores ou alunos) é muito importante. “Boas” perguntas nesse contexto são perguntas abertas, que ajudem a revelar mais sobre o tema do diálogo e construir conhecimento a partir dele. Usando tais perguntas, o diálogo se torna mais profundo, mais significativo. As perguntas podem ser:

- Que razões você tem para dizer isso? Você pode explicar? (Esclarecimento)
- Como você sabe isso? Que evidência você tem? (Busca de evidência)
- Há outro ponto de vista? Você pode colocar isso de outra forma? (Exploração de Visões Alternativas)
- Por que você pensa assim? Qual é a causa disso? (Aprofundamento do superficial)
- Se... então o que você pensa sobre...? Você disse..., mas e quanto a...? (Estrutura de apoio)

- Como podemos testar isso na prática? Isso é consistente com o que você disse inicialmente? (Teste de implicações)
- Alguém pode resumir os principais pontos para nós? Aonde o nosso pensamento nos levou? (Avaliação)

Certamente, à medida que os alunos fazem perguntas, o professor comenta as respostas de boa qualidade e/ou aquelas que levam a outros pensamentos ou pensamentos mais profundos. À medida que o P4C progride, as crianças podem dirigir o questionamento, construindo confiança enquanto aprendem como fazer perguntas, ao invés de focar em respondê-las.

Trabalho em parceria: Os alunos são colocados em pares (ou trios, se o número de alunos da classe é ímpar) e pede-se que discutam suas reflexões até aquele momento. Isso garante que eles compreendam o que estava acontecendo no estímulo e, principalmente, é o início da exploração de ideias a partir dele. É também um espaço para desenvolver a confiança do aluno. Aqueles que não se sentem à vontade para apresentar ideias e opiniões à classe como um todo, podem se sentir confiantes para falar a um parceiro ou um pequeno grupo. Um importante papel do professor aqui é circular e encorajar, talvez oferecer estrutura de apoio, se for adequado. Durante esse tempo, o diálogo passa sai do concreto, passa pelo pessoal, chegando ao abstrato.

Os professores precisam certificar-se de que têm tempo suficiente para todas as etapas. Obviamente, o professor deve deixar os alunos cientes do tempo disponível, no início de cada estágio. À medida que os alunos vão ficando mais sofisticados e mais falantes, haverá provavelmente mais pressão do tempo e o professor precisará fechar cada fase para poder avançar para a próxima. Se algumas discussões ainda deixarem muita controvérsia em suspenso no grupo, pode-se retornar ao tópico na sessão seguinte de P4C, para buscar algum tipo de resolução.

Exemplo (com uma classe de ensino fundamental, anos iniciais):

Marvin Fica Bravo

Os temas são: raiva, paciência, solidão, arrependimento, querer coisas, o animal tem sentimentos?

CONCENTRAÇÃO: EXERCÍCIO DE ATENÇÃO CONSCIENTE

ESTÍMULO: HISTÓRIA, POEMA, ATIVIDADE

Prepare-se para ouvir

1. Reúna a turma em um círculo. Circule, dando um “Alô, bem-vindos ao nosso grupo de filosofia”.
2. Sente-se, esforce-se para ficar imóvel e conectar-se com o que está ouvindo, até que a classe fique quieta. O que eles notaram?

Lembre a classe das regras da Filosofia, particularmente ouvir um ao outro e não criticar ninguém.

Depois de ler, recapitule com as crianças os acontecimentos da história. Faça-os representar com expressões faciais. Como Marvin se sentiu? Por exemplo, ao encontrar o pé de maçãs (surpreso, contente).

Ao se perceber incapaz de alcançar uma maçã (desapontado).

Enquanto espera a maçã cair (paciente).

Quando Molly havia comido a maçã (desapontado).

Quando Marvin vai ficando mais bravo, batendo o pé e gritando “BAAA” (com raiva).

**PENSE/PARTILHE COM O
PAR**

O chão o engolindo (surpreso).
Tudo perfeito de novo (feliz).
Desejando a pera.
Construa questões sobre as quais os alunos possam pensar e então falar com o parceiro:
Como sabemos que estamos zangados (com raiva)?
Como sabemos que alguém está com raiva?
Como você se sente depois de ter ficado com raiva?
Arrependido? Aliviado? O quê?
Você pode fingir que está com raiva?
A raiva pode ser uma coisa boa?

Construa questões sobre as quais os alunos possam pensar e então falar com o parceiro:
Como sabemos que estamos zangados (com raiva)?
Como sabemos que alguém está com raiva?
Como você se sente depois de ter ficado com raiva?
Arrependido? Aliviado? O quê?
Você pode fingir que está com raiva?
A raiva pode ser uma coisa boa?

**DIÁLOGO/PLANO DE
DISCUSSÃO**

Tema: Raiva

História

Por que você acha que Marvin ficou bravo?
Como você acha que Molly se sentiu quando Marvin ficou com raiva dela? Por quê?
Como você acha que as galinhas, patos e vacas se sentiram? Por quê?
Se você fosse Marvin, você teria ficado bravo? O que você teria feito?

Pessoal

Você já ficou com raiva, como Marvin? (Peça exemplos)
Como você se sente?
Você pode parar de sentir raiva se quiser?
Como você se sente se alguém tem raiva de você?
Você sempre fica arrependido depois de ter ficado com raiva? Por quê?
Alguma vez você já fingiu estar com raiva?

Filosófico

**SOBRE O QUE NÓS
FALAMOS?**

A raiva pode ser uma coisa boa? Quando?

O que é raiva?

Sobre o que falamos hoje?

Como nos saímos? O que você achou da nossa atividade de pensar e conversar? (Use o polegar para baixo ou para cima para mostrar)

Qual parceiro teve um pensamento realmente bom?

O que faz esse pensamento ser um bom pensamento?

**PENSAMENTO PARA A
SEMANA**

Esta semana pense sobre a raiva. O que faz você sentir raiva? O que acontece quando você fica com raiva? Nós podemos parar de ficar com raiva? Na próxima semana, diga-nos o que você pensou — ou fez.

Leituras sugeridas: Fair et al., 2015; Garcia-Moriyon, Robollo e Colom, 2005; Gorard, Siddiqui e See, 2017; Lennon, 2017; Trickey e Topping, 2004; Topping e Trickey, 2007a; Topping, Trickey e Cleghorn, 2019.

3. Criando Efeitos Sociais e Emocionais

Enquanto as crianças evoluem no desenvolvimento de suas habilidades de raciocínio e começam a reconhecer que outras pessoas têm diferentes pontos de vista, elas se tornam mais gentis e atenciosas com o outro.

Achados de pesquisa

A experiência de ouvir cuidadosamente as ideias dos outros é capaz de reforçar a autoestima e a confiança. As crianças aprendem a evitar rejeitar diferentes pontos de vista sem examiná-los adequadamente. Elas aprendem que podem discordar sem brigar. O P4C também incrementa a motivação e ajuda as crianças a se tornarem aprendizes e pensadores mais eficientes. As crianças podem ver mais claramente as causas do comportamento habitual dos outros ou deles mesmos. Isso é muito fortalecedor, porque, a essa altura, as escolhas se tornam evidentes. Ademais, eles terão aprendido habilidades sociais melhores e terão oportunidade de praticá-las (Giménez-Dasí, Quintanilla, Ojeda, e Lucas-Molina, 2017).

Assim, o P4C pode contribuir para o desenvolvimento da inteligência social e emocional, tanto quanto da inteligência cognitiva. Isso inclui aspectos como:

- Autoconsciência: Saber como e o que você está sentindo e como isso impacta a vida de alguém e ter expectativas realísticas das próprias habilidades.
- Autorregulação emocional: Lidar com emoções de forma a que facilitem uma atividade que realizem e ter limites autoimpostos.
- Motivação: Reconhecer fatores motivacionais e qualidades, como perseverança.
- Empatia: Ter conhecimento de como os outros se sentem e usar esse conhecimento para interagir com eles, relacionando-se com uma ampla variedade de pessoas.
- Habilidades sociais: Ser capazes de ler situações sociais e usar essas habilidades para persuadir, liderar, negociar, fazer concessões.

Daniel Goleman (p.ex., 1966, 1969) cita estudos que mostram que as oportunidades de vida de uma pessoa jovem são no mínimo tão afetadas pela inteligência emocional (QE) como pelo seu coeficiente de inteligência (QI). Ele questiona: “Nós não deveríamos estar ensinando essas habilidades, tão essenciais para a vida de todas as crianças — hoje mais do que nunca?”

Aplicação na prática

Introduza estímulos sociais e emocionais: Use diálogos sobre temas envolvendo questões sociais e emocionais. Dessa forma, uma variedade de respostas sobre questões “emocionais” pode ser conscientemente examinada e avaliada em um ambiente seguro. Mais tarde, quando os alunos estiverem envolvidos em um problema, em uma situação na vida real, o efeito do diálogo será uma breve “pausa” — apenas o suficiente para que possam escolher um comportamento apropriado!

Elabore Alternativas para Impulsividade e Dispersão: Os professores podem modelar respostas para incidentes social e emocionalmente estressantes, descrevendo um problema que eles tenham vivido, como lidaram com ele e como, refletindo, deveriam ter lidado. Um importante objetivo da educação é a autorregulação, para desenvolver o gerenciamento da impulsividade e da dispersão. Isso ajuda o aluno a procurar tomar decisões mais conscientes sobre questões pessoais, mais do que apenas agir mecanicamente, por força do hábito. (Eu tenho temperamento forte. Agi dessa forma da última vez, em resposta a uma situação semelhante e agirei dessa forma da próxima vez.) Certamente, as coisas não mudam imediatamente, mas, ao longo do tempo, alguma mudança pode ser sentida.

Peça justificativa para crenças duradouras: Os alunos podem ter aprendido opiniões de seus pais ou parceiros, sem pensar sobre elas. Eles também podem ser muito vulneráveis a falsas informações. A torrente de *fake news* nas variadas mídias sociais torna isso ainda pior. É fácil acreditar em histórias que respondem a crenças já existentes. Como alguns políticos têm percebido, argumentos fundamentados podem ter menos êxito que um simples apelo ao preconceito emocional. Os professores podem tomar exemplos de *fake news* e testá-los durante o diálogo na aula. Algumas vezes os alunos podem cogitar pensamentos opostos, sem desconforto aparente — o P4C leva a uma mudança conceitual, ajudando as crianças a se tornarem mais consistentes em sua maneira de pensar.

Desenvolva a cultura de Respeito e Participação Igualitária: Uma forte cultura de participação e colaboração na escola apoia a aprendizagem de habilidades e pode levar ao desenvolvimento da autoestima e a um maior senso de autoeficácia. Para crianças em idade escolar, participação é um fator chave na promoção tanto do bem-estar emocional como moral. Isso é válido tanto para alunos como para professores. A participação se desenvolve a partir de questionamentos colaborativos regulares. A atenção incondicional, por inteiro, de outros alunos pode promover sentimentos positivos. Essa atenção faz os alunos se sentirem valorizados e compreendidos.

Dê tempo para reorganização de pensamentos: Quando os alunos expressam suas ideias em classe, eles devem organizar e processar seus pensamentos. Eles podem descobrir lacunas na sua compreensão e encontrar explicações melhores que as suas próprias. Mas isso não significa que eles têm que justificar só um pensamento novo, eles têm que reorganizar muitos pensamentos associados, que não tenham sido bem justificados. Há muito a fazer em resposta a uma questão.

Elogie bons exemplos entre os estudantes: Os alunos provavelmente aprenderão uns com os outros durante esse processo. Por exemplo, se um aluno ouvir outro pedindo evidências, é provável que internalize esse comportamento, fazendo o mesmo. Os professores podem elogiar comportamentos que esperam que outros alunos imitem.

Não tenha medo de perguntas desconcertantes: Discussões reais são melhores quando as perguntas são desconcertantes, tanto para o professor quanto para os alunos. Se as questões escolhidas para discussão são desconcertantes para todos os participantes, incluindo o professor, então é provável que a comunicação seja mais interativa e mais significativa.

Não tenha medo de questões controversas: Os professores podem se sentir um pouco apreensivos em introduzir um tópico que pode ser visto como controverso, seja por razões políticas, religiosas ou outras. Entretanto, esse é exatamente o tipo de pergunta que gera uma discussão calorosa, então, não fuja delas.

Leituras sugeridas: O Capítulo 7 de Topping et al. (2019) discute isso mais extensamente. Ver também: Giménez-Dasí, Quintanilla, Ojeda e Lucas-Molina, 2017; Goleman, 1996, 1999; Topping e Trickey, 2007b; Trickey e Topping, 2006, 2007; <https://www.eschoolnews.com/2018/09/19/how-controversial-topics-inspire-deeper-learning>.

4. Criando uma comunidade de investigação

Uma comunidade de investigação é um grupo envolvido na exploração de ideias por meio do diálogo filosófico, no qual os estudantes pensam juntos e desenvolvem ideias a partir de ideias de outros, apresentadas no diálogo.

Achados de pesquisa

Nas escolas, o grupo é usualmente a classe, mas é possível usar o P4C com subgrupos dentro de uma classe, em diferentes ocasiões (Dinlop, Compton, Clarkem e Kelvey-Martin, 2013.). Frequentemente, o grupo evolui em suas técnicas de diálogo a certo grau de sofisticação. O processo de diálogo facilita o envolvimento mais profundo entre os participantes e os tópicos de discussão. Os participantes organizam seu pensamento por meio de questionamento, levantamento de hipóteses e sugestão de explicações alternativas. Os alunos justificam seus pontos de vista com razões, fazendo inferências, deduções, identificando suposições subjacentes e lidando com contradições. Conceitos mal definidos são esclarecidos, generalizações abrangentes são evitadas e decisões são fundamentadas em argumentos e/ou evidências.

Mathew Lipman e seus colegas (1980) descreveram o processo em uma comunidade de investigação como sendo semelhante a navegar em um barco contra o vento. O barco tem que avançar, faz ziguezague na direção do vento, mas sempre em um movimento para a frente. Da mesma forma, o fio condutor do diálogo pode ir por este ou aquele caminho, mas o mais importante é que haja um movimento para a frente na compreensão. No final do diálogo, o grupo saberá mais sobre o assunto do que no início, mesmo que possa não haver respostas “corretas”. A comunidade deve se desenvolver ao longo do tempo para ser amplamente autônoma, com os alunos dirigindo o questionamento e o diálogo.

Aplicação na prática

Como discordar: Se alguém discorda, deve encontrar um bom motivo para expressar essa discordância (em vez de simplesmente dizer que o outro está “errado”). Elogie alunos que discordam de forma pensada e respeitosa.

Primeiro estágio do desenvolvimento: O primeiro estágio do desenvolvimento é basicamente o que foi descrito nas seções anteriores, mas pode levar alguns meses de prática, para completa fruição. Os professores devem ser pacientes!

Segundo estágio de desenvolvimento: Mais tarde, depois de semanas de indagações, quando o primeiro grupo de habilidades dialógicas tiver sido ensinado e praticado, o segundo estágio é introduzido. Duas adições são feitas — Pense/Partilhe com o Par (PPP) e Conexões e Tensões (CT). Para o PPP, o facilitador dá aos alunos um “tempo para pensar”, refletir silenciosamente sobre como os temas podem ser extraídos do estímulo. A classe, então, é disposta em pares, para troca de ideias sobre os temas e apresentação de razões ou explicações para o seu pensamento. Depois, vem “compartilhar”, quando os pares podem compartilhar com a classe toda. Nesse ponto, o professor coloca todas as sugestões no quadro. Para CT, pergunta-se aos alunos se eles veem alguma conexão entre elas. Eles devem dar uma razão para a conexão sugerida. Essas conexões são indicadas visualmente por uma linha colorida desenhada entre as ideias conectadas. Quando todas as conexões foram exauridas, o processo é repetido, mas com a ideia de tensões. Tensões não são necessariamente opostos, são ideias conflitantes. Elas também devem ser evidenciadas e indicadas por uma cor diferente e, então, um “mapa do pensamento” é construído.

Terceiro estágio de desenvolvimento: Este estágio faz com que os alunos formulem suas próprias questões, pessoais e filosóficas, sobre os temas gerados. A primeira tarefa é escolher um tema e isso

pode ser feito por meio de um simples processo de votação. Como exemplo, vamos supor que o tema escolhido seja Honestidade. São necessárias três ou quatro questões filosóficas sobre honestidade. A questão é relacionada com o tema e a experiência pessoal? Se não, como a questão pode ser melhorada? Deveria ser descartada? Ela é filosófica? É muito óbvia? Vale a pena discuti-la? O que faz com que ela valha a pena? O passo seguinte é fazer com que grupos cooperativos formulem e concordem com as questões. Cada grupo deve escrever algumas questões e discutir sobre qual é a mais interessante e por quê. Então, escolher uma para propor à classe. O professor escreve todas as contribuições no quadro.

À proporção que esses estágios de desenvolvimento progridem, os alunos estarão apresentando questões e respostas cada vez mais complexas, enquanto seu desenvolvimento conceitual avança — mas é claro que, como eles discutem muitos tópicos diferentes ao longo do tempo, estão desenvolvendo vários argumentos, em vez de um só.

Leituras sugeridas: Dunlop, Compton, Clarke e McKelvey-Martin, 2013; Lipman, Sharp e Oscanyon, 1980; Topping et al., 2019, capítulo 3.

5. Pergunte “Como Fizemos Isso?”: Estimulando Metacognição

Os alunos que são capazes de refletir sobre seus próprios processos de aprendizagem e raciocínio (ou seja, mostrar metacognição) são aprendizes mais eficientes do que os que não o são.

Achados de pesquisa

Nesta seção, veremos como a prática regular de investigação filosófica encoraja a reflexão metacognitiva sobre o pensamento e a aprendizagem. À medida que os alunos encontram visões alternativas de outros alunos, que são bem pensadas e têm alguma base racional, por meio de um processo comparativo, passam a pensar sobre a natureza do seu próprio pensamento (Cam, 2006). À medida que o P4C se desenvolve, os alunos progressivamente se questionam sobre a natureza de suas afirmações antes de efetivamente verbalizá-las. Certamente, a questão maior da metacognição é que ela não deve apenas levar a percepções sobre como você pensou nesse momento, mas deveria também levar a pensamentos e estratégias sobre como pensar melhor no futuro (Worley, 2018). Assim, à medida que a metacognição se desenvolve, o mesmo ocorre com a autorregulação da qualidade do pensamento. Desse modo, as crianças se tornam pensadoras mais eficientes no curto prazo, mas também desenvolvem hábitos de reflexão sobre o próprio pensamento, o que, provavelmente, terá efeitos de longo prazo.

Aplicação na prática

Estimule os alunos a pensarem sobre a qualidade do próprio pensamento e o dos outros e como melhorá-lo.

Polegares: Peça aos alunos que expressem sua avaliação sobre o diálogo, fazendo sinal com o polegar para cima, na posição horizontal ou para baixo (indicando bom, ok ou ruim). Para evitar que os alunos copiem uns aos outros, diga “Um, dois, três — mostre-me” e todos indicam ao mesmo tempo. A coisa mais importante é o professor escolher algumas respostas diferentes e perguntar à pessoa “por quê?” (Devemos a Phil Cam, 2006, essa ideia).

Focando metas: À medida que as lições avançam, uma variedade de metas cognitivas vai sendo introduzida. O desempenho do grupo em relação às metas de cada lição pode ser avaliado. Por exemplo, se a meta é “Apresentar evidências, causas”, então, pede-se aos alunos que deem sua opinião sobre o desempenho do grupo e por quê. O que você observou no diálogo para apoiar sua visão? Isso deveria ser melhorado depois? Como? Dessa forma, os alunos estão construindo uma ideia de quais são as qualidades e habilidades que constituem uma boa investigação filosófica.

Pensar sobre o pensamento: Após o diálogo, o professor deve pedir aos alunos que deem uma visão mais ampla, de nível superior, sobre o diálogo que acabou de se desenrolar. Gostaram ou não? O que foi bom ou mais ou menos? O que pensavam no início e o que passaram a pensar? Como a qualidade do pensamento progrediu durante a sessão? O que deveríamos tentar melhorar no futuro? Por quê? As pessoas têm ideias diferentes? O professor escreve algumas respostas no quadro para auxiliar o debate. É claro que isso pode se desenvolver em um diálogo totalmente próprio, então pode ser necessário continuar em outra sessão.

Atitude em relação à Metacognição: O professor pergunta aos alunos o que eles sentem ao enfrentarem tarefas desafiantes. Quando se deparam com algo que parece difícil, eles se enchem de entusiasmo e querem enfrentá-lo o quanto antes, ou ficam com medo de que possam “falhar” e, conseqüentemente, tratam de evitar a tarefa? Há diferenças entre meninos e meninas da classe? Os entusiasmados falham de qualquer modo?

Metacognição ao longo do currículo: Quais crianças começaram a pensar sobre o próprio pensamento em outras aulas, que não as de P4C? Essa generalização da metacognição sugere que isso está se

tornando um hábito, o que será útil no futuro. Certamente, isso deve também levar a alguma crítica em relação à pedagogia utilizada em outras aulas.

Leituras sugeridas: Cam, 2006; Topping et al., 2019, Chapters 3 & 5; Worley, 2018.

6. Garantindo Efeitos Duradouros ao Longo do Tempo: Manutenção

Se os professores realmente se esforçarem para manter os ganhos, são capazes de imunizar os alunos de potenciais efeitos indesejáveis na vida escolar posterior numa extensão ainda maior.

Achados de pesquisa

Há evidência de ganhos do P4C ao longo do tempo. Na Escócia, alunos de uma escola de ensino fundamental que fizeram o P4C foram para uma escola de ensino médio que não tinha esse tipo de experiência. Não obstante, seu desempenho em um teste de habilidades cognitivas foi ainda bem superior ao do grupo de controle (Topping e Trickey, 2007c). No Texas, os alunos de uma escola de ensino médio que se engajaram no P4C foram testados três anos mais tarde — novamente, mostraram maiores ganhos que o seu grupo de controle, que não havia participado (Fair et al., 2015). Vale lembrar que aqui os alunos não tinham P4C no período em que foram acompanhados. Assim, se os professores realmente se esforçarem para trabalhar na manutenção de ganhos, são capazes de imunizar seus alunos de algum efeito indesejável posterior na vida escolar, em uma extensão ainda maior.

Aplicação na prática

Pensamento da Semana: Não é interessante que os alunos fiquem com a ideia de que o pensamento é algo a ser utilizado apenas nas aulas de filosofia! Na parte final da rotina da sua sessão regular de P4C, os professores devem pedir às crianças para pensarem no seu “Pensamento da Semana” (PdS) — um pensamento que eles tentem aplicar dentro e fora da escola, entre uma e outra sessão de P4C. Cada criança pode ter um pensamento diferente, isso reforça a ideia de continuar procurando evidência prática para apoiar o pensamento.

Resultados do Pensamento da Semana: Quando as crianças retornarem para a próxima sessão de P4C, comece pedindo relatos de como eles aplicaram seu PdS. Por exemplo, quando o PdS resultou da questão “o que é honestidade” e, durante a semana, houve mais reflexão individual e auto-observação das próprias ações da criança, ela pode ver que há uma diferença entre seus pensamentos e ações. Isso leva a outros pensamentos e questões e assim por diante, em ciclo, sempre indo mais fundo em aspectos mais sutis da questão e suas implicações. Assim, essa parte do processo reforça a aprendizagem recente e relaciona o teórico com o mundo real no qual o aluno vive.

Peça ligação com os tópicos anteriores: Com o tempo, são discutidos tópicos relacionados entre si. O professor deve perguntar aos alunos o que eles conseguem lembrar de uma sessão prévia que está relacionado com o tópico de hoje. Eles lembram de alguma questão particularmente boa daquela sessão? Como isso se relaciona com o tópico atual?

Leituras sugeridas: Fair et al., 2015; Topping et al., 2019, capítulo 8; Topping y Trickey, 2007c.

7. Garantindo a Extensão os Efeitos para Além da Sala de Aula: Generalização

A generalização da aprendizagem é mais passível de ocorrer se as atividades forem elaboradas de forma a estender a aprendizagem para outros contextos.

Achados de pesquisa

Os professores se sentirão mais comprometidos em dedicar tempo e energia à investigação filosófica se as melhorias no pensamento ultrapassarem os limites do assunto, quer de forma planejada ou não. Maximizar essa generalização da aprendizagem para além do contexto no qual foi aprendido é crucial (embora aqueles com maior conhecimento de uma disciplina em particular pensem melhor dentro dessa disciplina) (Reznitskaya, Glina, Carolan, Michaud, Rogers, e Sequeira, 2012). Quando as atividades são elaboradas de forma a que cada aprendizagem extrapole para outros contextos, é mais provável que ocorra a generalização da aprendizagem. Adey e Shayer (p. ex., 1994) maximizaram a generalização desenvolvendo atividades “ponte”. Desenvolver a generalização de atividades foi também central para o programa de Enriquecimento Instrumental de Feuerstein. O mais importante é que a habilidade cognitiva de alunos de 11 anos estava altamente correlacionada com seu desempenho em testes acadêmicos nacionais, mais tarde, quando eles tinham 16 anos (Feuerstein et al., 1980).

A generalização pode também ser percebida no comportamento do professor. Os professores tendem a estender as práticas de investigação a outras matérias, fora da “hora de filosofia”, conscientemente ou não. Além de os professores mudarem determinadamente para um método mais baseado em investigação, muitos deles notaram que os próprios alunos naturalmente começaram a fazer mais e melhores perguntas em outras áreas de conhecimento. A generalização pode também ser alcançada quando uma investigação é usada como parte de outra área do currículo, como para iniciar um projeto de História.

Aplicação na prática

Use o P4C ao longo do currículo: Certamente, é mais fácil para um professor do ensino fundamental do que para o do ensino médio implementar o P4C em outras aulas, já que, no último caso, se fica mais dependente do entusiasmo e da cooperação de outros professores. Entretanto, o P4C pode abordar temas desafiadores contemporâneos, que vão além dos limites estreitos do currículo. Um exemplo poderia ser a questão da mudança climática. Isso pode permitir conquistar o entusiasmo de outros professores.

Use o “Espectro de Significado” montado no chão: A ideia de um Espectro de Significado é comunicar que conceitos não são sempre (e talvez raramente sejam) lineares e que, para muitas coisas, há uma gama de possibilidades. A montagem no chão é uma atividade feita com o grupo inteiro, usando cartões e uma fita ou corda de cerca de 4 metros de comprimento. É bom que os alunos se movimentem e pensem algumas vezes! A fita ou corda é colocada sobre o chão, no meio dos alunos, que deverão estar em círculo, de preferência. Ela representa o espectro de ideias que estão a ponto de ser exploradas, com os extremos em cada ponta. Se o conceito a ser explorado é poluição, então o cartão dizendo “Poluição” será colocado em uma ponta da fita e outro dizendo “Não Poluição” na outra. É apresentada aos alunos uma afirmação, descrevendo uma ação conectada com a poluição (por exemplo: “Eu esvazio o cinzeiro do meu carro na rua”). É dado tempo para que os alunos pensem. Em seguida, eles devem colocar o cartão com sua afirmação (um de cada vez) no espectro (fita), mostrando como essa ação está posicionada em relação à ponta poluição ou não poluição — e dizer por que eles colocam naquela posição. Quando todos os cartões foram colocados e as razões apresentadas, outros podem desafiar e dizer por que eles acham que determinado cartão deveria estar

em um lugar diferente. (ver Topping et al., 2019, Website fonte: www.routledge.com/9781138393264, download 14).

Use o “Espectro de Significado” organizado em grupos: Este é similar ao anterior, mas é desenvolvido em vários grupos, cada um contendo um número menor de alunos. No final, há um plenário, onde os achados de diferentes grupos são comparados e contrastados. Isso dá oportunidades interessantes de discutir os diferentes padrões de pensamento nos grupos. Alternativamente, pode-se ter diferentes grupos abordando diferentes tópicos. Você pode fazer isso com os extremos etiquetados “Fato” e “Opinião”, por exemplo.

Leituras sugeridas: Adey e Shayer, 1994; Feuerstein et al., 1980; McGuinness, 1999; Rahdar, Pourghaz, e Marziyeh, 2018; Reznitskaya, Glina, Carolan, Michaud, Rogers e Sequeira, 2012; Sutcliffe, 2003; Topping et al., 2019, capítulo 5 e download 14.

8. Garantindo Efeitos na Vida Adulta: Cidadania

Cidadania na vida adulta futura requer habilidade para distinguir entre afirmativas que são racionais e factuais e aquelas que não são, evitando-se julgamentos sobre aquelas para as quais isso não está claro.

Achados de pesquisa

Considere que as comunidades de investigação atuam como um microcosmo das instituições democráticas mais amplas — e como essas comunidades buscam a verdade na era da pós-verdade. Em 2016, o Dicionário de Oxford escolheu “pós-verdade” como a sua palavra do ano, definindo-a como “relacionada a ou denotativa de circunstâncias em que os fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que apelos à emoção e à crença pessoal”.

Associadas a isso, temos as “*fake news*”, definidas pelo Dicionário de Inglês Collins como “informações falsa, frequentemente sensacionalistas, disseminadas como notícia”. *Fake News* envolvem a publicação deliberada de informações fictícias (especialmente nas redes sociais) destinada a enganar as pessoas para o ganho financeiro ou político de terceiros. Afirmações falsas têm 70% mais probabilidade de serem compartilhadas no Twitter do que a verdade. Histórias verdadeiras levam cerca de seis vezes mais tempo do que as falsas para atingir 1500 pessoas (Vosoughi, Roy e Aral, 2018). Leva poucos minutos para criar uma história viral, mas horas de trabalho investigativo para desmascará-la. Nunca antes o pensamento crítico foi tão necessário. Se os alunos vão se tornar membros analíticos pensantes de uma democracia participativa, o pensamento crítico será essencial (Di Masi e Santi, 2016).

Aplicação na prática

Use o P4C com tópicos importantes: Quando os alunos já estiverem mais familiarizados com o P4C, você poderá utilizá-lo em tópicos importantes, como mudança climática (veja se os professores de geografia ou estudos sociais se interessam!). Isso existe e, se existe, o que deve ser feito a respeito?

Use o P4C com tópicos que são importantes para aos alunos: Nem todos os alunos vão ficar entusiasmados com um fenômeno tão amplo como aquecimento global, mas eles podem ficar estimulados com tópicos caros a eles, como “os telefones celulares devem ser permitidos nas escolas?”.

Use o P4C com crenças habituais: Faça com que os alunos identifiquem crenças duradouras ou crenças habituais que costumam ter, mas que agora mudaram sob a luz de uma nova (confiável) informação, associada a uma melhor forma de pensar. Peça que compartilhem com o grupo, porque outros alunos talvez ainda não tenham mudado de ideia.

Use o P4C para identificar preconceitos cognitivos: Crenças tendem a ser resultado de preconceito cognitivo — todos nós procuramos informação que apoie nossas crenças existentes. Veja se os alunos podem identificar os preconceitos uns dos outros. Mas é melhor fazer isso trabalhando em pares, ou as pessoas podem se sentir tolas.

Leituras sugeridas: Di Masi e Santi, 2016; Topping et al., 2019, capítulo 10; Vosoughi, Roy e Aral, 2018.

Conclusões

Filosofia para Crianças (P4C) é um programa multicomponente, ou seja, é composto por um número de elementos ou peças. A evidência de pesquisa existente para todo o programa é positiva. Como vimos, o P4C, ao longo de um ano, mostrou efeitos positivos no ensino fundamental e no ensino médio, mesmo em diferentes países e contextos culturais (Topping e Trickey, 2007a; Fair et al., 2015). Esses efeitos perduraram por vários anos (Topping e Trickey, 2007c; Fair et al., 2015), mesmo após a transferência de escola, sem nenhuma experiência intermediária de P4C (Topping e Trickey, 2007c). O P4C também teve efeitos no desempenho em matérias do currículo tradicional nas escolas de ensino fundamental (Gorard et al., 2017). Esses achados estão apoiados por estudos com diferentes desenhos de pesquisa, encontrando efeitos positivos no comportamento em classe (Topping e Trickey, 2007b), autoconceito (Trickey e Topping, 2006) e percepção do aluno e do professor (Trickey e Topping, 2007).

Assim, podemos dizer que o P4C foi considerado um programa válido, digno de consideração por qualquer professor, em qualquer país. Mas qual o seu grau de confiabilidade — quão resistente aos caprichos de diferentes salas de aula, diferentes professores, diferentes escolas, diferentes áreas socioeconômicas, diferentes países? As revisões de estudos de pesquisa mostraram que o P4C é muito confiável (Trickey e Topping, 2004; Garcia-Moriyon, 2005), entretanto, os estudos publicados serão uma indicação verdadeira do que acontecerá na sua sala de aula? Isso nos traz outra questão, a da fidelidade de implementação (também conhecida como integridade de implementação). No estudo de Gorard et al. (2017), algumas escolas não completaram o programa, conforme o combinado. Dada a sua baixa fidelidade de implementação, não é de surpreender que não tenham tido os mesmos resultados positivos que outras escolas. O P4C só funcionará se for executado de forma apropriada. Se não for feito adequadamente e não alcançar bons resultados, não se pode culpar o programa!

Referências

- P. Adey and M. Shayer. Really raising standards: *Cognitive intervention and academic achievement*. 1994. London: Routledge.
- P. Cam. *20 thinking tools*. 2006. Camberwell, Australia: ACER Press.
- D. Di Masi and M. Santi. Learning democratic thinking: A curriculum to Philosophy for Children as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 2016, vol. 48, issue 1, pp. 136-150.
- L. Dunlop, K. Compton, L. Clarke, and V. McKelvey-Martin. Exploring "the world around us" in a community of scientific enquiry. *Primary Science*, 2013, vol. 126, pp. 17-20.
- F. Fair et al. Socrates in the schools from Scotland to Texas: Replicating a study on the effects of a Philosophy for Children program. *Journal of Philosophy in Schools*, 2015, vol. 2, issue 1, pp. 18-37.
- R. Feuerstein et al. *Instrumental enrichment: An intervention programme for cognitive modifiability*. 1980. Baltimore, MD: University Park Press.
- F. Garcia-Moriyon, I. Robollo, and R. Colom. Evaluating Philosophy for Children: A meta-analysis. *Thinking*, 2005, vol. 17, issue 4, pp. 14-22.
- M. Giménez-Dasí, L. Quintanilla, V. Ojeda, and B. Lucas-Molina. Effects of a dialogue-based program to improve emotion knowledge in Spanish Roma preschoolers. *Infants and Young Children*, 2017, vol. 30 issue 1, pp. 3-16.
- D. Goleman. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. 1996. London: Bloomsbury Publishing.
- D. Goleman. *Working with emotional intelligence*. 1999. London: Bloomsbury Publishing.
- S. Gorard, N. Siddiqui, and B. H. See. Can Philosophy for Children improve primary school attainment? *Journal of Philosophy of Education*, February 2017, vol. 51, issue 1, pp. 5-22.
- S. Lennon. Questioning for controversial and critical thinking dialogues in the social studies classroom. *Issues in Teacher Education*, 2017, vol. 26, issue 1, pp. 3-16.
- M. Lipman, A. M. Sharp, and F. Oscanyon, *Philosophy in the classroom*. 1980. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- C. McGuinness. *From thinking skills to thinking classrooms*. 1999. London: Department for Education and Employment.
- J. Piaget and B. Inhelder. *The psychology of the child*. 1969. New York, NY: Basic Books.
- A. Rahdar, A. Pourghaz, and A. Marziyeh. The impact of teaching Philosophy for Children on critical openness and reflective skepticism in developing critical thinking and self-efficacy. *International Journal of Instruction*, 2018, vol. 11, issue 3, pp. 539-556.
- A. Reznitskaya, M. Glina, B. Carolan, O. Michaud, J. Rogers, and L. Sequeira. Examining transfer effects from dialogic discussions to new tasks and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 2012, vol. 37, issue 4, pp. 288-306.
- R. Sutcliffe. Is teaching philosophy a high road to cognitive enhancement? *Educational and Child Psychology*, 2003, vol. 20, issue 2, pp. 65-79.
- K. J. Topping and S. Trickey. Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10-12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 2007a, issue 77, pp. 271-288.
- K. J. Topping and S. Trickey. Impact of philosophical enquiry on school students' interactive behaviour. *International Journal of Thinking Skills and Creativity*, 2007b, vol. 2, issue 2, pp. 73-84.
- K. J. Topping and S. Trickey. Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive gains at

- two-year follow-up. *British Journal of Educational Psychology*, 2007c, vol. 77, pp. 781–796.
- K. J. Topping, S. Trickey, and P. Cleghorn. *A teacher's guide to Philosophy for Children*. 2019. New York & London: Routledge. Resources website freely available: www.routledge.com/9781138393264
- S. Trickey and K. J. Topping. Philosophy for Children: A systematic review. *Research Papers in Education*, 2004, vol. 19, issue 3, pp. 363-378.
- S. Trickey and K. J. Topping. Collaborative philosophical enquiry for school children: Socio-emotional effects at 11-12 years. *School Psychology International*. 2006, vol. 27, issue 5, pp. 599-614.
- S. Trickey and K. J. Topping. Collaborative philosophical enquiry for school children: Participant evaluation at 11 years. *Thinking*, 2007, vol. 18, issue 3, pp. 23-34.
- S. Vosoughi, D. Roy, and S. Aral. The spread of true and false news online. *Science*, 2018, vol. 359, issue 6380, pp. 1146–1151.
- L. S. Vygotsky. *Thought and language*. 1962. Cambridge, MA: MIT Press.
- P. Worley. Plato, metacognition and philosophy in schools. *Journal of Philosophy in Schools*, 2018, vol. 5, issue 1, pp. 76-91. <https://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/jps/article/view/1486/939>.

Sobre os autores

Keith J Topping é Professor de Pesquisa Educacional e Social, Escola de Educação, Universidade de Dundee, Escócia.

Steven Trickey é Bolsista Residente, Escola de Educação, Universidade Americana, Washington DC, EUA.

Paul Cleghorne é Consultor Educacional, Consultoria de Educação Aude, Escócia.

Um mundo onde cada pessoa tem a garantia
de uma educação de qualidade
e uma aprendizagem relevante ao longo da vida.

A VISÃO DO IBE

TRADUÇÃO

Ceres Murad, Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica PUC–SP, Brasil. Professora de Psicologia da Educação da Unidade de Ensino Superior Dom Bosco UNDB – MA, Brasil.

REVISÃO E COMPOSIÇÃO TIPOGRÁFICA

Melina Vargas, Bureau Internacional de Educação da UNESCO, Suíça.