



# **FILOSOFIA COM CRIANÇAS E JOVENS**

Fundamentos teóricos

**Maria José Figueiroa-Rego**

2018

**ASSOCIAÇÃO  
DE PROFESSORES  
DE FILOSOFIA**



# **FILOSOFIA COM CRIANÇAS E JOVENS**

**Fundamentos teóricos**

**[PRIMEIRA PARTE]**

**Maria José Figueiroa-Rego**

Ficha técnica

© Maria Jose Figueiroa-Rego, 2018

Licenciada em Filosofia pela Universidade Católica do Porto, Mestre em Filosofia para Crianças e Doutorada em Filosofia, pela Universidade de Glasgow com a tese "How we Act - a critical approach to Dewey's Philosophy of Action", orientação de Prof. Catherine McCall, 2002.

Título: Filosofia com crianças e jovens: fundamentos teóricos

[primeira parte]

Edição: Associação de Professores de Filosofia, 2018



## Introdução

O programa de Filosofia com Crianças e Jovens (FcCJ), tal como foi criado por Matthew Lipman, visa promover o aprender a pensar. A uma primeira abordagem, poder-se-ia dizer que tal tarefa é inútil perante a constatação de que todas as pessoas o fazem naturalmente. Lipman não o desmente ou ignora; apenas separa a ocorrência natural de uma prática estruturada visando o seu cuidado e rigoroso exercício, extravasando as paredes de uma sala de aula ao alterar a conduta cívica daqueles que nesta prática de envolvem. Pretendemos salientar neste artigo, dois pressupostos fundamentais:

- a) Filosofia com Crianças e Jovens não é apenas uma metodologia;
- b) A filosofia (e FcCJ, em particular) pode e deve assumir as suas responsabilidades cívicas promovendo alterações de conduta em prol do bem comum.

Para tal, iniciaremos por dar a conhecer as **Origens** de FcCJ, como este programa/metodologia nasce de uma necessidade cívica de organizar o nosso pensamento de modo a mais bem intervir no espaço público. Seguidamente, daremos conta de como essa intervenção no espaço público se deve basear numa qualidade de um pensar a que Lipman designa *Complexo ou Elaborado* e de como este constituiu o **Corpo Teórico** de FcCJ. A complexidade deste modo de pensar alicerça-se, por sua vez, em três grandes pilares: **Crítica, Criatividade e Cidadania**. Nos **Aspectos Metodológicos**, pretendemos mostrar como os pressupostos teóricos se manifestam, na prática, em aspectos metodológicos inerentes ao exercício rigoroso de Filosofia com Crianças e Jovens. Analisaremos, ainda, como quer os pressupostos teóricos, quer os aspectos metodológicos em que estes se baseiam, inevitavelmente conduzem a uma **Alteração dos Perfis do Aluno e do Professor**, quando tradicionalmente considerados. Visamos, assim, apresentar FcCJ do modo mais próximo possível do pensamento do seu mentor, Matthew Lipman.

## 1. Origens

“O programa de Filosofia para Crianças (FPC)<sup>1</sup> foi criado, no final da década de 1960, por Matthew Lipman. Ele propõe oferecer às crianças e aos jovens um espaço investigativo-dialógico no qual busquem, orientados por educadores, para tanto preparados, melhor e maior compreensão de temáticas filosóficas e, ao fazê-lo, possam desenvolver a sua capacidade de “pensar melhor” através da metodologia da “comunidade de investigação”<sup>2</sup>.”<sup>3</sup>

A revolução de Maio de 68 ocorre quando Matthew Lipman se encontra a leccionar na Universidade de Columbia, em Nova Iorque. Lipman tem a oportunidade de constatar que, quer os seus alunos de Lógica, quer a generalidade dos estudantes, chega à universidade sem saber pensar. Esta constatação generalizada é-lhe proporcionada pela intervenção cívica dos alunos ao apresentarem as suas reivindicações. Os seus discursos são mal articulados, os argumentos não se encadeiam logicamente, nem são solidamente fundamentados. Uma boa ideia, mal apresentada, perde a sua eficácia. Esta ineficácia na intervenção pública leva-o a questionar onde se deveria ter aprendido a pensar, porque na universidade já é demasiado tarde para o fazer; até porque se pressupõem que essa aprendizagem já tivesse ocorrido, é tida como um dado adquirido.

De facto, quando é que deveremos aprender a pensar? Fará sentido que essa aprendizagem ocorra no final das aprendizagens básicas, ou após um panóplia de conteúdos dispersa e fragmentariamente transmitidos? Para Lipman, não. Aprender a pensar deve anteceder e ocorrer simultaneamente às mais díspares aprendizagens. A Escola, se quer ser bem sucedida, se não pode alhear da sociedade em que se insere. Os tempos mudam e mudam-se as vontades, como dizia Camões, nomeadamente a vontade de aprender. Perante as complexidades sociais, do tempo de Lipman ou das actuais (nomeadamente, no poder e fascínio exercido pelas novas tecnologias), a escola não pode permanecer inalterada. Pascal ilustra bem com o exemplo do caniço, como a flexibilidade é garantia de futuro. Flexibilidade, não em relação à substância, mas à forma, i.e., em termos pedagógicos, não necessariamente científicos (se bem que novas áreas do saber emergjam devendo, portanto e na medida em que se justificar, serem contempladas). Flexibilidade não é sinal de facilitismo assim como complexidade não é sinal de dificuldade. A revolução que Lipman pretende introduzir na Escola não se pode confundir com a instauração do

---

<sup>1</sup> Tradução do português do Brasil para *Philosophy for Children*, via Centro de Filosofia para Crianças de São Paulo, que introduziu este programa naquele país.

<sup>2</sup> O conceito de Comunidade de Investigação será abordado na secção *Aspectos Metodológicos*.

<sup>3</sup> Lorieri, M.A. (2004) “ O trabalho de filosofia com crianças e jovens nos últimos vinte anos”, pp.155-175 in Kohan, Walter O. (Org.) *Lugares da Infância: Filosofia*, Rio de Janeiro:DP&A

opinativo, como se verá nas secções seguintes. A complexidade, por seu lado, não se pode entendida como sinónimo de dificuldade pois, segundo E. Morin (1980:83;359-365), a dificuldade pode simplificar-se; a complexidade não. A revolução que Lipman pretende introduzir na Escola prende-se com a alteração de paradigmas educacionais; a substituição do saber enquanto transmissão professor-aluno, para um saber que colaça a própria capacidade de pensar no cerne do ensino aprendizagem (Cf. Lipman 2003:198-200).

*Esta aula [de FcCJ] obriga-nos a pensar e a repensar o que damos. Descobrimos o que cada um sabe e aprendemos. É uma aula importante na nossa vida quotidiana. Aprendemos o que não sabemos. Aprendemos as coisas da vida real (Pedro, 12 anos).<sup>4</sup>*

Para M. Donaldson (1987:121), qualquer criança normal quando entra para a escola é possuidora de competências linguísticas e de pensamento que merecem a nossa atenção e respeito. Claro está que essas competências, continua Donaldson, têm oportunidade de emergir e de serem desenvolvidas quando enquadradas em situações significativas da vida real.<sup>5</sup> Realça-se, de novo, a necessidade de a escola não se alhear de vida real, antes de ajudar a reflecti-la. Esse é o sentido da filosofia na escola: fazer pensar sobre a vida que vivemos e de como o fazemos. A missão da filosofia em contexto escolar é a de fomentar a consciência do mundo circundante, por oposição à uma alienação em face deste; ou seja, independentemente da faixa etária em que seja trabalhada, ela têm de fazer sentido. E esse sentido é, última análise, sempre existencial.

“A filosofia é o entender o porquê das coisas, o entender as coisas do mundo em que habitamos.”  
(Teresa, 9 anos)<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Figueiroa-Rego, MJ, “Quando as Crianças Filosofarem” in Filosofia pela Rádio, p. 55

<sup>5</sup> “Quando entram para a escola, todas as crianças normais são capazes de evidenciar as suas competências de seres pensantes e utilizadores de linguagem de forma a merecerem o nosso respeito, uma vez confrontadas com situações que encontrem o seu sentido na vida real e em relação às quais demonstrem os seus propósitos e intenções e nelas sejam capazes de reconhecer semelhantes propósitos e intenções pela parte dos outros (,,,) Estas intenções humanas constituem a matriz estrutural do pensamento da criança.”(T.N.) DONALDSON, Margaret (1987) Children’s Minds, Glasgow: Fontana Press, p.121)

<sup>6</sup> Figueiroa-Rego, MJ, “Quando as Crianças Filosofarem” in Filosofia pela Rádio, p.51

## 2. Corpo teórico

Para desenvolver um programa educacional que seja capaz de propor uma mudança com sentido de determinado paradigma educacional, como o tradicional paradigma de unilateral transmissão de saber (professor → aluno)<sup>7</sup>, Lipman alicerça-o num corpo teórico que vai evoluindo ao longo dos anos. Inicialmente, tendo em conta a sua prática lectiva assim com as reivindicações estudantis, o rigor do pensamento foi uma preocupação dominante, assumindo o pensamento crítico um lugar fundamental no âmbito de FcCJ.

### 2.1. Pensamento Crítico

O que se entende por pensamento crítico, denominador comum aos inúmeros programas dedicados a esta temática, sobretudo nos Estados Unidos, é um processo de problema-resposta, o que para Lipman era um pouco limitativo, até porque as suas características tão pouco eram abordadas (LIPMAN 2003:209). O problema, por outro lado, já é apresentado aos alunos como um dado adquirido. Essa será uma das principais razões pelas quais não se pode reduzir filosofia a pensamento crítico. Antes do processo de procura de solução, a filosofia identifica, formula, delimita o próprio problema. Nem sempre se aplica o esforço de encontrar uma solução, sobretudo quando esta assume a forma de resposta única e definitiva.

Lipman, em 1994, atribui as seguintes características ao pensamento crítico: aplicabilidade prática, sensibilidade ao contexto, autocorreção e regulado por critérios. Vários autores de pensamento crítico, de uma forma mais ou menos incisiva, aludem a tais características, à excepção da última. Ser regulado por critérios é uma característica do pensamento crítico que se lhe atribui, como original. Anteriormente, aquando da redacção de *Thinking in Education* (1ª edição) pode ler-se, igualmente, no esboço que saiu directamente da sua máquina de escrever, as mesmas características, com uma pequena nuance: a primeira não é listada; na sua vez, surge visa a *formulação de juízos*. Os juízos, a atribuição de algo, a algo, pode ser: expresso na linguagem; feito em qualquer material; ou executado através de qualquer acção. O primeiro modo de formulação de juízos corresponde à clássica designação lógica de atribuição de um predicado a um sujeito; não traz, pois, novidade. Quando às duas últimas, o fazer e o agir como formas de

---

<sup>7</sup>“ As long as education was considered to be merely a matter of transmitting information about the world from teachers to learners, the way in which that information was processed in transmission (...) seemed of no great consequence.” LIPMAN, M, (2003) *Thinking in Education*, 2<sup>nd</sup> ed, pp.198-9



juízo, vai Lipman buscá-las a Justus Buchler, nomeadamente à sua obra *Toward a General Theory of Human Judgment*<sup>8</sup> A formulação de juízos consiste, para Lipman,, numa determinação do pensar, do dizer, do agir ou do criar (LIPMAN. 2003:211). Na mesma obra, *Thinking in Education* (2ª Ed), afirma que pensamento crítico é pensamento aplicado, não sendo, portanto, apenas um processo em si, mas visando alcançar um resultado, i.e., implica a introdução de uma alteração razoável (*reasonable change*). Esta alteração/adição consiste, no mínimo, na formulação de juízo; no máximo, na sua aplicação, na prática. Tal constitui, em última análise, o terminus natural de qualquer investigação filosófica. Não nos podemos esquecer que Lipman vem de uma linha pragmatista, sofrendo a influência de autores com Dewey, Buchler, e Pierce.

Nesta altura, em 1991, data da redacção da 1ª ed de *Thinking in Education*, o pensamento complexo ou elaborado (Higher-Order or Complex Thinking) contava apenas com dois componentes, Crítica e Criatividade. Trata-se, dizia Lipman, de uma racionalidade criativa ou de uma criatividade racional; distinguíveis em teoria, mas indistintas na prática.

Para Richard Paul – autor- referência na área de pensamento crítico – a qualquer disciplina corresponde um modo específico de pensar. Introduzir na sua abordagem o pensamento crítico significa a promoção desse específico modo de pensar, estando nisso em sintonia com Lipman. Assim, aprender história, por exemplo, corresponderia a pensar historicamente; aprender matemática, a pensar matematicamente, etc. (PAUL, 1990:236). Seguindo este raciocínio, aprender filosofia corresponderia a aprender a pensar filosoficamente, o que não deixa de ser uma consideração importante, e um desafio para quem se propõe trabalhar esta área com os seus alunos. Ambos os autores estão de acordo quanto ao lugar que o pensamento crítico deve assumir na Educação – ele é a salvaguarda da independência dos professores (Paul) e uma garantia de não manipulação ideológica dos alunos (Lipman<sup>9</sup>). O criador de FcCJ vai ainda mais longe: denuncia que a escola tradicional promove um perfil de aceitação pacífica (leia-se acrítica) por parte dos alunos

---

<sup>8</sup> New York: Columbia University Press, 1951

<sup>9</sup> “Thus, the spread of democracy has made us aware of how important it is that democratic citizens think flexibility but responsibility. If they do not, they are ready prey for authoritarian and conformitarian propaganda. Critical thinking can provide a degree of protection against the less subtle forms of brainwashing. (...) the traditional education often fostered an uncritical acceptance on the students’ part.” LIPMAN (2003: 208-9).

“Nós estamos muito mais interessados nas perguntas dos miúdos do que nas respostas, e o ensino preocupa-se muito mais com o contrário: a resposta, o fechado, o tipificado, o estereotipado, o não questionar.”<sup>10</sup>

. Promover o pensamento crítico é uma opção tanto pedagógica como política (no sentido lato do termo); trata-se, no fundo, de uma questão de cidadania.

## 1.1. Pensamento Criativo

A criatividade surge, cronologicamente, como a primeira companheira da crítica, no contexto de FcCJ. Crítica e criatividade são duas faces da mesma moeda. Se a primeira promove a análise e visa a elaboração de juízos; a segunda visa um pensamento descomprometido, independente, alternativo. São diversas as características que Lipman atribui ao pensamento criativo: produtividade, originalidade, independência, holismo, geração de impacto, surpresa, auto-transcendência, imaginação, expressão e experimentação<sup>11</sup>. Para que a criatividade possa existir numa sala de aula é, sem dúvida, necessário um clima de confiança que conduza a uma certa liberdade de expressão que se traduz, por exemplo, pela proposta de alternativas ou a explanação de experiências mentais, etc; assim com o recurso a outras linguagens, como as artísticas ou tecnológicas. Tanto a crítica como a criatividade implicam um comportamento activo por parte do aluno, que o conduzem da motivação à autonomia, tornando responsável pelo seu percurso e desempenho escolar. Um bom ponto de cruzamento de ambos pode encontrar-se na procura activa de sentido, através da descoberta. Procurar e encontrar sentido são, para Lipman, acções e construções próprias do sujeito que as abraça. “A informação pode ser transmitida, as emoções podem ser partilhadas – mas o sentido tem de ser descoberto”<sup>12</sup>. Não podemos “dar” ao outro um determinado sentido, como se fosse um produto acabado. Na verdade, o sentido que descobrimos, damos ou encontramos em algo, é sempre uma construção pessoal. Aqui, nota-se uma visível influência do pensamento de Wittgenstein, autor muito apreciado por Lipman.

Dentro do universo da criatividade, o elemento *surpresa* constitui uma ferramenta fantástica, em termos pedagógicos. Para além de ser motivador e diferente, ela abre, segundo Lipman, a porta a

---

<sup>10</sup> RANGEL, Manuel, Tangerina, as Crianças têm a Palavra in A Página da Educação, Série II, N.º 206, 2015, p.69

<sup>11</sup> Cf. Figueiroa.Rego, M.J. (2015) Livro do Professor, Níveis I,II,III e IV, Introdução

<sup>12</sup> Lipman et Al., (1980)Philosophy in the Classroom, Philadelphia:Temple University Press:6-7

mais surpresa. Um pensador criativo vê uma surpresa como o primeiro de muitos degraus da uma grande escadaria, em crescimento exponencial. O pensador criativo vê questões em cada resposta alimentando sucessivamente, deste modo, a investigação em curso. O criativo expande as possibilidades á procura de soluções inovadoras para problemas com que se depara (LIPMAN, 2003:275-6).

## 1.2. Pensamento Interventivo/ Cidadania

É já numa fase mais tardia, que Lipman introduz o que considera ser o último dos três pilares em que se baseia o pensamento Complexo ou Elaborado, a que designa como *Caring Thinking*. Uma vez que este termo, *caring*, pode ter diversas acepções, escolhemos mais do que traduzir, interpretar com base no conhecimento do enquadramento geral que o pensamento de Lipman constitui. Optámos, pois, por o designar Pensamento Interventivo, dado o seu cuidado numa intervenção produtiva e de qualidade no espaço público em prol do bem comum. Desta forma, e tendo em conta o nosso panorama educativo, considerámos que se aproximaria do que entendemos por Cidadania. Todavia, há que ressaltar qual a concepção de cidadania que estamos a considerar. Não se trata de mais uma disciplina, ou conjunto de conteúdos a serem assimilados. Subscrevemos as palavras do pedagogo Manuel Rangel,

“Há escolas que têm aulas de Educação para a Cidadania, mas depois estão organizadas de forma *anti-cidadã*. É mais um conteúdo que os alunos têm de decorar para ‘papaguearem e vomitarem’ nos testes. A cidadania vive-se e só se aprende se se viver.”<sup>13</sup>

Defendemos que a cidadania, mais do que conteúdos, consiste em hábitos interiorizados (porque neles se reconhece razão de ser) e aplicados ao/no contexto social. Só assim cidadania faz sentido: aplicada<sup>14</sup>. Muito ao encontro da ideia de Dewey sobre a Escola – ela não deve ser um balão de ensaio para um posterior ingresso dos estudantes na sociedade; ela de ser já, em si, uma sociedade em que os alunos assumam responsabilidades relativas ao bem comum. Podemos afirmar com Phil Cam que:

---

<sup>13</sup> RANGEL, M., “Tangerina, as Crianças têm a Palavra” in A Página da Educação, Série II, N.º 206, 2015, p. 71

<sup>14</sup> “It is assumed that that these procedures of the community [of inquiry], when internalized, become the reflective habits of the individual.” LIPMAN, 1980:45

“É importante observar que na comunidade de investigação o processo reflexivo não é apenas individual. Ele ocorre entre pessoas. Ele de fato é primeiramente intersubjectivo e apenas num segundo momento individual. (...) podemos dizer que aprender a pensar sobre nós mesmos na comunidade de investigação nos torna pessoas mais inteligentes socialmente.”<sup>15</sup>

A escola não pode isolar-se da sociedade em que se insere; não pode haver dois tipos de conduta no espaço público, o da Escola e o da Sociedade. Como aprender a ser cidadão sem o praticar em contexto?<sup>16</sup>

Lipman identifica, inicialmente<sup>17</sup>, quatro características ao pensamento interventivo<sup>18</sup>. Ele é (i) activo – o que de novo nos conduz à importância da conduta a partir de hábitos cuja aplicação quotidiana resulta do sentido que neles se encontra. É, também, (ii) afectivo, por duas ordens de razões: uma é porque as nossas emoções e/ou sentimentos podem assumir valor cognitivo e reflectir ou promover determinado modo ou interesse em (des) conhecer.

“Filosofia é o gosto de desenvolver o nosso pensamento e a nossa cultura geral.” (Joana, 9 anos)<sup>19</sup>

Dewey chega a referir que tendemos a rejeitar conhecer ou aprofundar assuntos ou aspectos perante os quais haja, da nossa parte, uma não adesão afectiva; promovendo, desta forma, um procedimento discriminatório da nossa parte<sup>20</sup>, e porque, por outro lado, as emoções podem ser consideradas como uma forma de juízo que fazemos em relação a alguém, ou a algo. Aqui, Lipman evoca Marta Nussbaum e o seu texto *Emotions as Judgments of Value*<sup>21</sup>. O mesmo se pode afirmar se nos socorrermos da investigação de Damásio<sup>22</sup>, quando ele descreve a relação causa-efeito entre um acidente que provoca uma lesão no cérebro de uma pessoa resultando na inibição de sentimentos ou emoções. Perante a indiferença afectiva, bloqueia-se a capacidade de decisão. A

---

<sup>15</sup> CAM, Phil “Pragmatismo e a comunidade de investigação in *Childhood & Philosophy*, Vol.7, Número Especial, Out. 2011, pp 151-2

<sup>16</sup> “Education is not a mere means to such a [social] life. Education is such a life. (...) The most important problem of moral education in the school concerns the relationship of knowledge and conduct.” DEWEY, J., *Democracy and Education*, pp 359-360

<sup>17</sup> Cf Figueiroa-Rego, MJ, *Livro do Professor, Níveis I,II,III,IV*, Introdução, pp

<sup>18</sup> LIPMAN, *Thinking in Education 2<sup>nd</sup> Ed*, pp 261-271

<sup>19</sup> Figueiroa-Rego, MJ, “Quando as Crianças Filosofarem” in *Filosofia pela Rádio*, p. 53

<sup>20</sup> Cf DEWEY, *The Latter Works*, Vol. I, *Experience and Nature*, pp. 291-294

<sup>21</sup> “Emotion is a kind of thought. (...) [O]ne will have to grant that if emotion is not there, neither is that judgment fully there ... It means that in order to represent some sorts of truths one must represent emotions.” NUSSBAUM, M., “*Emotions and Judgments of Value*,” *Yale J. of Criticism* 5, no.2 (1992)

<sup>22</sup> “Em suma, parece existir um conjunto de sistemas no cérebro humano conscientemente dedicados ao processo de pensamento orientado para um determinado fim, ao qual chamamos raciocínio, e à selecção de uma resposta, a que chamamos tomada de decisão, com um ênfase especial sobre o domínio pessoal e social. Este mesmo conjunto de sistemas está também envolvido nas emoções e nos sentimentos (...)” DAMASIO, A., *O Erro de Descartes*, pp 81-2

apatia leva a conduzir à inacção, porque torna impossível a escolha. Para além destes dois aspectos anteriormente mencionados do pensamento interventivo, Lipman refere ainda outro que se prende com a educação social das atitudes; ou seja, dado que as nossas acções nascem, muitas vezes, das nossas emoções, se conseguirmos “atenuar” (*temper*) emoções anti-sociais, talvez consigamos atenuar condutas anti-sociais (LIPMAN, 2003:2667). Finalmente, dois outros aspectos são distintivos do pensamento interventivo: é normativo (porque implica determinado tipo de procedimentos) e avaliativo. (porque se opõe a uma neutralidade de opinião). Mais tarde, em 2003, em *Thinking in Education* (2ª ed.), Lipman deixará cair esta característica e introduzirá mais duas: apreciativo (no fundo, trata-se mais de uma mudança de termo do que de conceito), e empático.

FIM DA PRIMEIRA PARTE

---

<sup>i</sup> Figueiroa Rego, M.J. “Quando as Crianças Filosofarem”, in Cerqueira Gonçalves (Org.) *Filosofia pela Rádio*, 1999 p, 55

---

## Bibliografia

- ANTHONE, Richard, "Philosophical Inquiry and the Internet." in Thinking, The Journal of Philosophy for Children, Montclair State University, Volume 13, Nr 13, 1997, p. 40
- BUCHLER, Justus, (1951) Toward a General Theory of Human Judgment, New York: Columbia University Press
- CAM, Phil "Pragmatismo e a comunidade de investigação in Childhood & Philosophy, Vol.7, Número Especial, Out. 2011, pp143-168
- DAMASIO, Álvaro, (1994) O Erro de Descartes, Círculo de Leitores
- DEWEY, John, (1988) The Latter Works, Vol. 1, Experience and Nature, Edited by Jo Ann Boydston, Southern Illinois University Press
- DEWEY, John, (1966) Democracy and Education, , New York: The Free Press
- DONALSON; Margaret (1987), Childrens' Minds, Glasgow: Fontana Press
- HABERMAS, Jürgen, (2002), The Philosophical Discourse of Modernity, Cambridge: Polity Press
- FIGUEIROA-REGO, M. José, (2015) Livro do Professor, Nível I, II, III e IV, Lisboa: Edições Piaget
- FIGUEIROA-REGO, M. José, "Quando as Crianças Filosofarem", in Cerqueira Gonçalves (Org.) Filosofia pela Rádio, RDP Antena 2/Centro de Filosofia F.L.U.L., Lisboa: 1998, pp. 49-55
- KENNEDY, David, "De um espaço de fora e do outro lado da rua: a dupla visão de Matthew Lipman", in Childhood & Philosophy, Vol.7, Número Especial, Out. 2011, pp 66-105
- LIPMAN, M. et Al., (1980) Philosophy in the Classroom, Philadelphia: Temple University Press:
- LIPMAN, Matthew, (1988) Philosophy Goes to School, Philadelphia: Temple University Press
- LIPMAN, Matthew (2003) Thinking in Education, 2<sup>nd</sup> ed., Cambridge University Press
- LORIERI, M.A. (2004) " O trabalho de filosofia com crianças e jovens nos últimos vinte anos, pp.155-175 in Kohan, Walter O. (Org.) Lugares da Infância: Filosofia, Rio de Janeiro: DP&A
- MATTHEWS, Gareth, (1996) The Philosophy of Childhood, Cambridge: Harvard University Press
- PAUL, Richard (1990) Critical Thinking, Sonoma State University, Center for Critical Thinking and Moral Critique
- RANGEL, Manuel, "Tangerina, as Crianças têm a Palavra" in A Página da Educação, Série II, N.º 206, 2015, pp. 60-71

## WEBGRAFIA

[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf), acessado a 19-07-2017 às 10:38