

A PAIXÃO DA RAZÃO

HOMENAGEM A MARIA LUÍSA RIBEIRO FERREIRA

Organizadores

António Pedro Mesquita

Cristina Beckert (†)

José Luis Pérez

Maria Leonor L. O. Xavier



CENTRO DE FILOSOFIA DA UNIVERSIDADE DE LISBOA

2014

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: **A PAIXÃO DA RAZÃO**
HOMENAGEM A MARIA LUÍSA RIBEIRO FERREIRA

AUTOR: Vários

ORGANIZADORES: António Pedro Mesquita · Cristina Beckert (t) · José Luis Pérez
Maria Leonor L. O. Xavier

EDITOR: © **Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa**, 2014.

Este livro ou partes dele não poderão ser reproduzidos sob qualquer forma, mesmo eletrónica, sem explícita autorização do Editor e dos Autores.

CAPA: Filipa Afonso, arranjo gráfico a partir de "Vénus e as Três Graças", de Sandro Botticelli.

APOIO: **FCT** Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



Impressão e acabamento: Graficamares, Lda.
R. Parque Industrial Monte Rabadas, 10
4720-608 Prozelos - Amares

Depósito Legal: 3840907/14

ISBN: 978-989-8553-56-2



9 789898 553362

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

A (IM)POSSIBILIDADE DE LHE CHAMAR OUTRA COISA

Magda Costa Carvalho

Universidade dos Açores
Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa

*À Professora Maria Luísa Ribeiro Ferreira,
que me ensinou Filosofia Moderna
e Didática da Filosofia e que acolheu a Filosofia para Crianças
com grande respeito e inteligência*

Apresentaremos algumas das reflexões que temos vindo a maturar nos últimos anos acerca do que é a Filosofia para Crianças e do modo como consideramos que deve a mesma estruturar-se. Partimos do trabalho que o Centro de Estudos Filosóficos da Universidade dos Açores tem desenvolvido desde 2007,¹ quer ao nível de investigação desenvolvida na área, quer em prática formal com crianças em diversos contextos escolares (Escolas Públicas e Privadas da Região Autónoma dos Açores), quer em ações de formação para docentes e, desde o ano letivo de 2013/2014, na Pós-Graduação em Filosofia para Crianças oferecida pela Universidade dos Açores.

As ideias que apresentamos justificam algumas das opções tomadas pelo projeto de Filosofia para Crianças da Universidade dos Açores e configuram a especificidade do mesmo numa área que, nos últimos 40 anos, tem sofrido adequações e apropriações em diversos países e contextos culturais.

Simultaneamente, procuraremos dialogar com um texto que, de forma rigorosa e perspicaz, coloca uma série de importantes questões ao programa de Filosofia para Crianças apresentado por Matthew Lipman (1922-2010) e Ann Sharp (1942-2010), nos Estados Unidos da América, na década de 70 do século XX. Trata-se da excelente reflexão da autoria da homenageada no presente volume, Maria Luísa Ribeiro Ferreira, intitulada “A (Im)Possibilidade de Uma Filosofia para Crianças: Algumas Questões”.²

1. Temos partilhado a responsabilidade deste projeto com Gabriela Castro e Berta Pimentel Miúdo.

2. Publicado em *Poética da Razão. Homenagem a Leonel Ribeiro dos Santos* (2013: 753-761). Este texto desenvolve as posições que a autora apresentou no Congresso/Workshop Internacional “Filosofia para Crianças e Adolescentes: uma Escola de Liberdade?”, que o Centro de Estudos Filosóficos da Universidade dos Açores teve honra de organizar, em setembro de 2012.

Com todo o reconhecimento de uma aluna perante a sua Professora, esperamos que este exercício possa desencadear novas reflexões sobre uma área que em Portugal tem sofrido avanços e retrocessos e que agora, mais do que nunca, necessita de um olhar crítico, criativo e colaborativo.

1. Filosofia para Crianças

Quando Matthew Lipman escolheu para o seu programa a designação “Filosofia para Crianças”, agradeu-lhe a junção numa mesma expressão de dois conceitos habitualmente tidos por incompatíveis e até contraditórios. *Se fosse mesmo Filosofia, não podia ser para crianças, e se era para crianças não poderia ser Filosofia*, relata na sua autobiografia (Lipman 2008a: 125).

Uma das primeiras críticas à expressão prendeu-se com a sua parte final: a presença do conceito de “criança” ligado ao sério e respeitado saber filosófico. No núcleo dessa contestação encontramos a ideia de que um ser humano na infância não pode (ainda) pensar filosoficamente. Pressupõe-se que a infância é uma espécie de sala de espera, a antecâmara da vida real, o limbo onde reina a confusão e a falta de subtileza mental e destreza linguística que precede, atrapalha e atrasa a entrada no céu límpido e claro da racionalidade adulta.

Obviamente que a questão exige uma passagem pelo conceito de “infância”. Lipman ocupou-se desta tarefa em diversos momentos da sua obra, dos quais destacamos o último capítulo da obra *Philosophy Goes to School*, intitulado precisamente “Philosophy of Childhood”. Aí afirma que “a infância é uma legítima *dimensão* do comportamento e da experiência humana” (Lipman 1988: 191, itálico nosso). Não é um estádio, não é uma etapa, não é uma fase. É uma *dimensão* da experiência, um dos lados desse complexo e multifacetado polígono.

Dizer que a infância é uma dimensão ou um aspeto da experiência implica perceber que a questão “*quais os indivíduos capazes de fazerem Filosofia?*” deixa de fazer sentido, devendo ser substituída pela perspetiva de que a experiência humana, nas várias fases da vida do indivíduo, pode ser passível de tratamento filosófico.

O trabalho de Lipman nesta renovada perspetivação da infância encontrou eco na obra de Gareth Matthews (1929-2011), filósofo americano responsável pelo surgimento da “Filosofia da Infância” enquanto área de estudos.³ Os contributos de ambos permitiram lançar luz sobre o enquadramento filosófico da infância: entender as crianças como cidadãos em espera, *becomings*

3. Os principais títulos de Gareth Matthews são *Philosophy and the Young Child*, de 1980, *Dialogues with Children*, de 1984, e *The Philosophy of Childhood*, publicado em 1994.

e não *beings* (Haynes 2008: 19), desconsidera que são capazes de raciocinar filosoficamente e não apenas de questionar de forma pontual e espontânea. Recusar às crianças o contacto com a Filosofia, adiando para a idade adulta o acolhimento das questões que formulam enquanto crianças, bem como dos pensamentos que produzem, é tratá-las enquanto meios para um fim (a completude pressuposta na idade adulta) e não como fins em si mesmas, afirma Lipman (1988: 194). Desta feita, alimenta-se um falso dualismo entre saber e ignorância, como se o adulto estivesse na posse completa daquilo que a criança ignora totalmente.

Concordamos que é necessário moderar o trabalho desconstrutivo proposto pela Filosofia para Crianças (Ribeiro Ferreira 2013: 758), mormente quando estiverem em causa idades mais novas, em que se impõe a aquisição de pontos de referência necessários a uma saudável e segura orientação no pensar e no agir. Mas é por isso que *a conversão da sala de aula numa comunidade de investigação filosófica* (Lipman 2003: 105), modelo pedagógico da Filosofia para Crianças, se deve operar como um modelo gradativo de pensamento, até que o grupo de crianças esteja preparado para avançar com maior maturidade para o questionamento das suas próprias referências.

2. Filosofia para Crianças

As críticas à expressão “Filosofia para Crianças” não se ficam pela interdição das crianças no mundo da Filosofia. Também a partícula central da expressão, a preposição “para”, tem sido alvo de controvérsia, desta feita a partir do interior do próprio movimento.

Mais de quatro décadas depois do início do projeto, e das diversas metamorfoses que foi o mesmo sofrendo, é hoje consensual entre os especialistas que *Filosofia para Crianças*, com maiúsculas iniciais, é a grafia utilizada para designar o programa curricular sequencial concebido por Matthew Lipman e Ann Sharp, enquanto reconstrução da história da filosofia em narrativas acessíveis a crianças e adolescentes;⁴ *filosofia para crianças* reserva-se para outras propostas metodológicas de promoção do raciocínio filosófico na infância, surgidas depois de Lipman e Sharp; e *Filosofia com Crianças* assume-se como uma alternativa proposta por autores como Karis Murriss e Joanna Haynes (2012) e fixada em organismos internacionais como o International Council of Philosophy Inquiry with Children (ICPIC), que visa introduzir a filosofia através de estímulos diversos (imagens, fotografias, literatura

4. “Interview with Ann Margaret Sharp”, by Saeed Naji, <<http://www.buf.no/en/read/txt/?page=sn-sharp2>> (acedido a 1 de abril de 2014).

infantil...), procurando assim tornar mais acessível o trabalho a crianças mais novas (Vansieleghem & Kennedy 2011: 171-182).

Para além disso, considera-se que falar de Filosofia *para* Crianças é ainda referir a atividade do pensamento de uma forma exterior, como se fosse feita pelos adultos e apresentada ao jeito de um “pronto-a-vestir”. Assim, surgiram movimentos e organizações que manifestaram a sua preferência por essa outra preposição, “com”, para articular a Filosofia e as Crianças. Defende-se que falar de “Filosofia *com* crianças” será mais adequado para uma atividade em que o educador e as crianças se encontram numa posição de igualdade no que respeita à construção do pensamento filosófico.

Há sentido nesta argumentação, uma vez que na comunidade de investigação filosófica não existem membros privilegiados que dominem e possuam o conhecimento porque todos assumem o mesmo trabalho na sua construção. A participação das crianças no diálogo não é uma concessão que educadores e professores fazem aos seus alunos, ouvindo-os por breves instantes, antes o reconhecimento de que deles podem advir, e advêm de facto, válidos contributos para o pensamento da comunidade. As crianças não devem ser apenas vistas, mas vistas e ouvidas.

Por um lado, pensamos que pode fazer sentido a substituição do “para” pelo “com”. No entanto, não o vemos como um procedimento essencial. Aliás, quem conhece a obra de M. Lipman e de A. Sharp sabe que aquele “para” não pressupõe qualquer exterioridade do exercício filosófico face às crianças. Parece-nos que a opção pela expressão “Filosofia para Crianças” teve sobretudo em mente designar os objetivos do currículo que Lipman e Sharp estavam a preparar e não tanto a prática concreta com as crianças (aliás, esta prática recebeu a designação de *comunidade de investigação filosófica*). A designação “Filosofia *para* Crianças” foi escolhida para se referir a um projeto que procurava traduzir a história da Filosofia num universo narrativo acessível às crianças, que captasse o seu interesse e envolvimento, na forma de um exercício de pensamento criterioso e autoregulador.

Por outro lado, a substituição de um currículo sequencial formalizado, tal como foi concebido por Lipman e Sharp, por um conjunto avulso de outros estímulos, não intencionalmente filosóficos, mormente materiais pedagógicos utilizados pelos educadores e professores noutros contextos, pode tornar-se alvo de graves deturpações quando os facilitadores das sessões não possuírem uma sólida formação filosófica: a doutrinação ou o relativismo constam entre as mais sérias dessas deturpações (Ribeiro Ferreira 2013: 759).

Aquilo que temos verificado, quer através do estudo da literatura da especialidade, quer igualmente da observação do que se faz em diferentes países no âmbito do trabalho filosófico com crianças, é a tendência para se adotarem práticas pedagógicas diversas, como a troca ordenada de opiniões ou a

capacidade de formular perguntas, como se de Filosofia se tratasse. Adiante retomaremos este ponto, bastando-nos por agora sublinhar que, na ausência de material especificamente desenvolvido para orientar as crianças para teses, conceitos, ideias filosóficas da tradição, dificilmente os educadores e os professores conseguirão promover um diálogo filosófico, sobretudo em termos dos conteúdos a abordar e da forma lógica do pensamento. Citamos Maria Luísa Ribeiro Ferreira: “Aquele que se dedica à filosofia deverá identificar as grandes questões ontológicas, epistemológicas, lógicas, éticas, estéticas e políticas que interessaram os filósofos ao longo dos tempos e que hoje continuam a preocupar-nos” (Ribeiro Ferreira 2013: 756). Ora, como veremos, esta tarefa encontra-se facilitada no currículo de Lipman e Sharp que, em boa verdade, se aplica desde o Pré-Escolar (4-5 anos) até à educação de adultos.

3. Filosofia para Crianças

Apresentada a generalidade das críticas à presença do conceito de “criança” na designação do movimento iniciado por Matthew Lipman e Ann Sharp, bem como as objeções à partícula “para”, resta-nos analisar a primeira noção que compõe a expressão “Filosofia para Crianças”. Pretendemos demorar-nos um pouco mais na sua análise, porquanto se trata da pedra de toque deste movimento e, conseqüentemente, de muitas das críticas que tem sofrido.

Designar “Filosofia” às atividades discursivas das comunidades de investigação reenvia-nos, inevitavelmente, para a distinção entre *aprender* Filosofia e *fazer* Filosofia. Consciente desta distinção, Matthew Lipman chama a atenção para a necessidade de substituir o modelo pedagógico da aquisição de conhecimentos, assente na verticalidade da transmissão escolar, por um modelo aplicado de uma filosofia que se pratica, partindo da horizontalidade que cultiva a comunicação multidirecional entre educadores e educandos (Lipman 1988: 11 ss.). Neste contexto, a Filosofia surge como “uma forma de vida”, para a qual se reclama a figura paradigmática de Sócrates, e não tanto como um corpo de saber formalizado que se considera não ter qualquer impacto na vida do ser humano. Trata-se, obviamente, de uma distinção redutora e simplista, quanto a nós apenas justificável para efeitos de retórica argumentativa, e que, como mostraremos de seguida, nem corresponde ao fulcro do projeto lipmaniano.

3.1. A intencionalidade filosófica dos conteúdos

Se considerarmos a estrutura e os conteúdos do currículo desenvolvido por Lipman e Sharp, composto por 11 histórias para crianças e pelos respetivos manuais, verificamos que a oposição “filosofia académica” versus “filosofia prática” não se adequa ao programa de Filosofia para Crianças, nem

tão pouco às posições defendidas na obra *Thinking in Education*. Nesta última, Lipman afirma que a Filosofia deve ser reconstruída e ensinada de forma apropriada, por forma a trazer uma melhoria significativa ao papel do pensar na educação (Lipman 2003: 15). Ann Sharp e Ronald Reed dizem-no de outra forma: “A Filosofia para Crianças é uma tentativa para pegar na história da filosofia e reconstruí-la para as crianças, de forma a que a possam apropriar por si mesmas e dominar a arte do pensamento autónomo, de forma autorregulada” (Reed & Sharp 1998: 9).

A Filosofia que se faz para ou com as crianças não é entendida enquanto corpo de conhecimento fechado que se transmite, mas como atividade de reflexão que o educador ou professor modela. Trata-se, por um lado, de promover os procedimentos mentais (lógicos) que permitem investigar e analisar racionalmente determinados problemas e, por outro, de permitir a familiaridade com certas ideias e teses filosóficas, enquanto recursos conceptuais ao alcance das crianças. A Filosofia é, aqui, uma espécie de guia para aprender a viver qualitativamente melhor, o que implica sermos mais conscientes dos sentidos ético, estético, político, lógico e metafísico da nossa existência (Gregory 2011: 200). Mas, reforçamos, não há uma total separação entre a Filosofia enquanto teoria e a Filosofia enquanto prática, já que as histórias escritas para as crianças são intencionalmente povoadas por ideias e conceitos da tradição do pensamento ocidental, sendo possível, nalguns casos, identificar as falas das personagens com posições de alguns dos mais famosos filósofos.

Vejam os dois exemplos que, apesar da adaptação numa linguagem apropriada à faixa etária em causa, mostram claramente a intenção de confrontar as crianças com conteúdos filosóficos da tradição.

Começamos com um excerto retirado da história *Elfie*, escrita por Lipman para o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico:

Esta manhã, na aula, o Jorge disse: *A Elfie quase nunca fala. É como se ela não fosse real!* Isso mostra que ele está mesmo enganado! Talvez eu não fale muito, mas eu estou sempre a pensar! Eu penso mesmo quando estou a dormir. Na noite passada, estava deitada na minha cama e disse para mim mesma: *Elfie, estás a dormir?* Toquei com as mãos nos olhos e estavam abertos, por isso respondi: *Não, não estou a dormir.* Rapidamente pensei: *Isso pode estar errado. Talvez uma pessoa possa dormir com os olhos abertos.* E disse para comigo mesma: *Neste preciso momento, Elfie, estás a imaginar coisas e, como estás a imaginar, deves estar a pensar! E, então, se estás a pensar, não importa o que o Jorge diz, porque tu és real!*⁵

Quem não reconhece a voz de Descartes por detrás das cogitações da pequena Elfie? Quase conseguimos imaginar Matthew Lipman, com o *Discurso do Método* aberto sobre a sua secretária, lendo:

Mas, logo em seguida, notei que, enquanto assim queria pensar que tudo era falso, eu, que assim o pensava, necessariamente era alguma coisa. E notando que esta verdade

5. Tradução e adaptação nossa do 2.º episódio do capítulo I de M. Lipman 2008b: 13.

- eu penso, logo existo, era tão firme e tão certa que todas as suposições dos cépticos seriam impotentes para a abalar, julguei que a podia aceitar para primeiro princípio da filosofia que procurava. (Descartes 1992: 28)

O segundo de muitos dos exemplos que poderíamos dar chega-nos de Lisa, uma história dirigida ao 2.º ciclo:

- Esse é justamente o meu problema -, disse a Lisa. - Um avião ocupa só o lugar em que está, mas pode voar nesse espaço? Acho que não. Não tinha espaço para mover-se. Por outro lado, pode um avião voar num espaço que não ocupa?

- Suponho que não -, respondeu-lhe o Ari. - Não pode estar onde não está. Só pode estar onde está.

- Bom, então - exclamou a Lisa triunfalmente -, acabo de provar que um avião não pode voar! Não pode voar onde está e não pode voar onde não está!⁶

Novamente, ressoa na citação de Lipman a História da Filosofia, desta feita um dos famosos paradoxos lógicos de Zenão de Eleia contra o movimento: o da seta em movimento. De acordo com a argumentação do pré-socrático, “num espaço e tempo constituídos por mínimos indivisíveis, uma seta em voo acha-se em repouso, pois em cada momento ocupa um espaço igual ao das suas dimensões” (Trindade Santos 1992: 189).

No Manual de apoio à Lisa, intitulado *Investigação Ética*, a ligação deste episódio aos paradoxos de Zenão é feita de forma explícita e rigorosa (Lipman & Sharp 1988: 197), colocando os potenciais facilitadores das sessões de sobre-aviso acerca das intenções do seu autor e do modo como podem ser explorados os conteúdos de matriz filosófica com as crianças. No entanto, infelizmente o mesmo já não acontece com o Manual da *Elfie*, contexto em que seria igualmente, ou talvez ainda mais, essencial preparar filosoficamente os educadores e professores, dado tratar-se de um currículo escrito para o 1.º ano do 1.º ciclo (6 anos). A simplicidade de abordagem dos conteúdos filosóficos com crianças de tão tenra idade tem forçosamente de ser colmatada com o rigor de compreensão dos mesmos pelos facilitadores.

3.2. A modelação lógica do pensamento

Para além dos conteúdos apresentados nas histórias e nos manuais, é possível encontrar a dimensão intencionalmente filosófica do programa de Filosofia para Crianças no que respeita aos procedimentos formais de pensamento, isto é, os recursos lógicos da argumentação filosófica. Neste âmbito, faremos referência a duas situações reais, em contexto formal de comunida-

6. Tradução e adaptação nossa do 8.º episódio do capítulo 4 de Lipman 2011: 34.

des de investigação por nós facilitadas, como exemplos de exploração intencional da potencialidade filosófica do pensamento infantil.

No primeiro caso, a comunidade de investigação compunha-se por crianças do 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, ou seja, entre 7 e 8 anos. O Rodrigo⁷ estava intrigado com uma questão e resolveu pedir ajuda à comunidade: “Por que é que os bebés nascem carecas?”. De imediato, surgiu a contestação da Miriam que, de acordo com relatos de familiares, contrariava o pressuposto subjacente à pergunta inicial de que todos os bebés nascem carecas. Mas eu nasci com muito cabelo! Dado tratar-se de um assunto bastante prosaico, poderia a sessão ter sido assumidamente redirecionada para outros conteúdos, já que constatações sobre a fisionomia de recém-nascidos dificilmente constituem tema filosófico. No entanto, uma vez que a comunidade reagiu com interesse ao problema colocado pelas posições contraditórias do Rodrigo e da Miriam, foi a partir desse palco que se deu início à promoção de um pensamento de matriz filosófica, convidando-se as crianças a analisarem a diferença entre as proposições *Todos os bebés nascem carecas* e *Alguns bebés nascem carecas*.

Sem que inicialmente o soubessem, a comunidade foi colocada no âmbito de um diálogo de cariz lógico. Então, o Jorge procurou explicar a diferença entre as duas proposições, afirmando: “*Todos* são muitos e *alguns* são poucos”. Depois de uma concordância inicial generalizada com a proposta, as crianças foram novamente pro-vocadas: para terem a certeza de que o Jorge tinha razão, era necessário testar a sua hipótese e descobrir se, em alguma circunstância, *Todos* podem ser poucos e *Alguns* podem ser muitos.

A motivação era grande para encontrar frases que permitissem invalidar a hipótese colocada sobre a mesa e, depois de algumas tentativas, em conjunto a comunidade encontrou as provas necessárias para uma conclusão: *Algumas pessoas do mundo inteiro são muitas pessoas* e *Todos os planetas do sistema solar são poucos planetas!* Foi uma exultação coletiva aquilo a que assistimos quando cada menino da comunidade se deu conta de que tinham conseguido provar que *Alguns* podem ser muitos e que *Todos* podem ser poucos. A experiência do pensamento em conjunto e autoregulada foi real e, na perspetiva da Filosofia propriamente dita, grande foi o passo dado por estas crianças ao exercitarem, num grau de abstração considerável, o formalismo de quantificadores lógicos como *Todos* e *Alguns* e a vagueza dos pronomes indefinidos *muitos* e *poucos*. Ao contrário do que intuitivamente pensavam no início da sessão, afinal *Todos* não são necessariamente muitos, nem *Alguns* poucos.

Noutra ocasião, com crianças do 3.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, ou seja, entre 8 e 9 anos, depois de o assunto ter sido levantado pela comuni-

7. Nos relatos de sessões reais, os nomes foram intencionalmente alterados para proteção da identidade das crianças.

dade, orientamos uma sessão em torno das frases *Alguns nadadores salvadores são bombeiros / Todos os nadadores salvadores são bombeiros / Nenhum nadador salvador é bombeiro / Nenhum bombeiro é nadador salvador*. Num animado diálogo, as crianças foram convidadas a encontrar relações entre as frases (escritas em papéis colocados no chão, no meio do círculo composto pela comunidade, para que todos os pudessem movimentar ao ritmo das descobertas dos seus próprios pensamentos).

Dos vários momentos em que assistimos à produção de pensamento formal e complexo, destacamos a constatação do Frederico: “*Nenhum nadador salvador é bombeiro* é uma frase falsa porque eu já vi um carro de apoio aos nadadores salvadores com a inscrição «Bombeiros de Ponta Delgada» e basta existir um nadador salvador que seja bombeiro para que a frase não possa ser verdadeira”. De imediato, chega a conclusão da Isabel que, de olhos brilhantes, acrescenta: “Então, se *Nenhum nadador salvador é bombeiro* é uma frase falsa, *Nenhum bombeiro é nadador salvador* também é!” Desta vez, foi nosso o espanto perante a agudeza e a rapidez com que a Isabel, de 8 anos, fizera uma conversão simples logicamente válida.⁸

Certamente que a dimensão concreta da experiência quotidiana destas crianças foi fundamental em qualquer uma das situações descritas e que, sem ela, não teriam conseguido produzir pensamento lógico. No entanto, essa é uma realidade verificada igualmente no ensino da Matemática, em que as operações elementares de aritmética são ensinadas com recurso a situações do dia a dia e, nem por isso, se considera que as crianças não são capazes de apreender o formalismo matemático. Aliás, quer na Matemática, quer na Filosofia, o recurso ao concreto não inibe a familiaridade com o abstrato. Pelo contrário, é esse recurso que dá lugar e promove a capacidade de abstração.

Ensinar as crianças a lidarem com a dimensão filosófica das suas vidas é, no fundo, oferecer-lhes a oportunidade de nelas se acender um farol que incide a sua luz sobre determinadas zonas da existência quotidiana, as mais rochosas como as mais límpidas, para que as crianças, elas próprias, possam depois navegar de forma segura. Relembramos aqui o Miguel, menino de 7 anos que, depois de participar numa dezena de comunidades de investigação, reconhecia a importância de vir à sessão de Filosofia para Crianças. “Por que vieste, Miguel, se dizes que preferias ter ficado na sala a terminar o trabalho para o Dia do Pai?”, perguntámos. “Porque aqui pensamos e pensar

8. Relembramos que a primeira história escrita por Matthew Lipman foi *Harry Stottlemeier's Discovery*, traduzida para português como *A Descoberta de Aristóteles Maia*. Dirige-se a crianças de 11 anos e versa precisamente sobre a descoberta da conversão lógica. Contudo, a partir da sessão que descrevemos, percebemos que se pode antecipar ainda mais a idade para iniciar a modelação lógica do pensamento.

é importante... mas não é pensar assim (e fazia um gesto leve de ondas com as mãos), é ficar com a lanterna acesa!”.

3.3. *Ensinar a Filosofia e promover o filosofar*

Será, mesmo, possível que as crianças pratiquem a Filosofia? Poderemos, de facto, ensinar-lhes a pensar filosoficamente, seja em termos substantivos (os conceitos e as teses próprias da tradição), seja em termos procedimentais (os processos lógicos do raciocínio filosófico)? (Splitter & Sharp 1995: 58)

Perante esta objeção, preferimos inverter as questões e perguntar: será possível ensinar outra coisa? Pode alguém garantidamente comunicar pensamentos já feitos, entendendo-os enquanto resultados intocáveis? Que garantias tem o educador ou o professor de que a criança aprendeu se lhe forem transmitidos conteúdos de forma unilateral se ela se limitar a repetir o que ouviu ou leu, sem operacionalizar? Se, a partir do que lhe damos, a criança não for capaz de construir também ela pensamento, como saberemos que ela apre(e)ndeu o sentido?

Ecoa-nos aqui obviamente Kant que, na *Arquitetónica da Razão Pura*, afirmava:

Entre todas as ciências racionais só é possível aprender a matemática, mas nunca a filosofia (a não ser historicamente): quanto ao que respeita à razão, apenas se pode, no máximo, aprender a filosofar. [...] Isto é, a exercer o talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais em certas tentativas que se apresentam, mas sempre com a reserva do direito que a razão tem de procurar esses próprios princípios nas suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los [ela própria]. (Kant 1994: A837-838, 660-661)

Por conseguinte, é este exercício próprio a que a razão se “reserva”, nas palavras de Kant, que não pode deixar de ser assegurado na educação filosófica das crianças. E, nesse sentido, é sim possível que aprendam a filosofar.

Necessitamos, obviamente, de contextualizar a conceção de Filosofia subjacente ao programa de M. Lipman e A. Sharp. A Filosofia para Crianças parte das conceções do pragmatismo americano, mormente no pensamento de John Dewey (1859-1952). Em termos epistemológicos, assume a promoção de um *equilíbrio reflexivo* (Lipman 2003: 197) enquanto horizonte regulador de uma prática construtivista, falibilista e intersubjetiva do conhecimento (Daniel 2007: 135-147). Ou seja, partindo do exercício próprio do pensar, a investigação filosófica realiza-se em comunidade mediante um esforço coletivo de co-construção de conhecimento, ou sentidos, coerente e adequado a um determinado contexto, sujeito a revisão e a autoregulação sempre que a comunidade considere necessário.

Assim, não se trata apenas de ensinar ou de aprender Filosofia, mas de promover o exercício do pensamento filosófico junto das crianças enquanto

mais um recurso à sua disposição para pensarem as suas próprias vidas, dar-lhes a oportunidade de conhecerem conceitos que lhes permitem relacionarem-se com as suas experiências de uma forma mais organizada e criteriosa.

4. Filosofia para Facilitadores

Todavia, prescindir da conceção escolar da Filosofia enquanto transmissão de conhecimento quando trabalhamos com as crianças não significa abandoná-la em absoluto quando se trata de formar futuros facilitadores de comunidades de investigação filosófica.

Desde que teve início o projeto de Filosofia para Crianças na Universidade dos Açores, temos comprovado que é possível (e até necessário) fazer Filosofia para e com as crianças, mas apenas se quem orienta os trabalhos das comunidades de investigação tiver uma sólida formação filosófica. Não sendo condição suficiente, é condição necessária.

Se com as crianças não se ensina Filosofia, apenas proporcionamos o ambiente e a oportunidade para o exercício do filosofar, na formação de facilitadores das comunidades de investigação não se pode descurar o estudo do património conceptual e temático da Filosofia, bem como a aprendizagem da prática dos procedimentos do raciocínio e da argumentação.

Aliás, este aspeto sempre nos pareceu óbvio e tem sido grande o nosso espanto ao verificarmos que nos mais diversos contextos, sobretudo internacionais, é comum a ideia de que uma formação filosófica de base é um recurso dispensável a um facilitador de uma comunidade de investigação. Mais uma vez, fazemos nossas as palavras de Maria Luísa Ribeiro Ferreira:

Difunde-se a crença otimista de que qualquer um pode ensinar filosofia desde que se submeta a uma ação de formação e que leia e ponha em prática os exercícios sugeridos no manual do professor. Penso que ninguém aceitaria como docente habilitado de matemática quem fosse sujeito a uma formação deste tipo. E o mesmo se deveria aplicar à filosofia, para o ensino da qual só deveriam aceitar-se pessoas com sólida formação filosófica. (Ribeiro Ferreira 2013: 756)

Alguma bibliografia que tem sido publicada, e grandemente difundida, nesta área ilustra bem os perigos que corremos. Pensamos em obras como a de Thomas Wartenberg, *Big ideas for little kids. Teaching philosophy through Children's Literature*, resultado de uma série de cursos lecionados pelo autor em torno das potencialidades filosóficas das histórias infantis. Manobra de marketing ou intenção real do seu autor, certo é que prende a atenção do leitor logo desde a sua primeira frase: “Este livro contém tudo o que é necessário para ensinar uma introdução à filosofia no ensino básico”. E, na página seguinte, continua: “aqueles que não têm qualquer formação em filosofia são capazes de facilitar discussões filosóficas entre as crianças” (Wartenberg 2009: ix, x).

Não temos qualquer dúvida que uma pessoa não formada em Filosofia possa orientar discussões com crianças, tanto quanto também não duvidamos de que essas discussões não serão, nunca, de natureza filosófica.

O trabalho filosófico com as crianças de acordo com o modelo de M. Lipman e A. Sharp em nada se assemelha com o que Wartenberg anuncia.⁹ Ao último falta precisamente aquilo que transforma uma qualquer conversa num autêntico diálogo filosófico e que Karl Jaspers formula de um modo límpido:

A filosofia é o acto de concentração pelo qual o homem se torna autenticamente no que é e participa da realidade. Embora a filosofia possa inspirar qualquer pessoa, mesmo uma criança, sob a forma de pensamentos simples e eficazes, a sua elaboração consciente é tarefa nunca totalmente cumprida. (Jaspers 1998: 19-20)

O que distingue a especulação espontânea da autêntica Filosofia é, assim, a intencionalidade reflexiva e metareflexiva, capaz de produzir bom pensamento (*pensamento excelente*, na designação de Matthew Lipman, 2003: 201), permanecendo simultaneamente consciente dos critérios que a estruturam e validam. É este o ato de “concentração” de que fala Jaspers e que se requer presente no trabalho de orientação de uma comunidade de investigação filosófica: *concentração* no sentido de atenção redobrada a tudo o que, discursivo e não discursivo, é dito e feito pelas crianças em comunidade, de modo a que se explore o seu pleno potencial filosófico; *concentração* também enquanto fazer concentrar nas intervenções do facilitador os recursos que a tradição filosófica coloca ao nosso dispor, seja enquanto procedimentos lógicos de pensamento, seja enquanto património teórico.

Lipman insiste que a formação de formadores em facilitação de comunidades de investigação filosófica tenha como critério a posse de estudos pós-graduados (doutoramento) em Filosofia, a par de um reconhecido treino pedagógico com crianças e de formação específica no programa em Filosofia para Crianças (Lipman 1984: 53). No entanto, modera a exigência quando se trata da formação dos próprios facilitadores. Como afirma com muita propriedade Maria Luísa Ribeiro Ferreira, “[...] no programa de Lipman não é exigida uma licenciatura em filosofia a quem ministra esta disciplina. Basta-lhes um seminário de 72 horas com um formador certificado” (Ribeiro Ferreira 2013: 759).

Neste aspeto, consideramos que falta à Filosofia para Crianças um cuidado extra com a formação filosófica dos facilitadores. Infelizmente, esta falha não se verifica apenas nas orientações do Institute for the Advancement of Philosophy for Children, fundado por Lipman, uma vez que a encontramos em instâncias e instituições que, noutros países e com orientações distintas,

9. Para uma análise pormenorizada do confronto entre as propostas de Lipman e de Wartenberg, veja-se Gazzard 2013: 45-53.

trabalham na filosofia para crianças. Talvez uma justificação para esta concessão de Lipman se possa encontrar num breve trecho de uma entrevista em que atesta o desconforto causado pela Filosofia para Crianças junto dos filósofos que “tendem a pensar que qualquer passo da Filosofia em direção à Educação implica necessariamente uma perda de prestígio” (Moriyón 2011: 195).

Mal vista pela Filosofia, a Filosofia para Crianças encontrou os seus melhores aliados nos educadores e professores dos níveis básicos de ensino e, numa manobra de sedução e agilização de procedimentos, cedeu perante a formação filosófica dos mesmos. Na verdade, mais de 40 anos passados desde o início do programa de Lipman e Sharp, ainda hoje contamos com maior entusiasmo por parte de quem lida diretamente com as crianças, do que de professores com formação de base filosófica.

Porém, reiteramos, quer a filosofia de matriz académica, quer o exercício filosófico aplicado devem estar presentes na formação dos futuros facilitadores das comunidades de investigação, já que a sua preparação deve passar necessariamente por um contacto e estudo, aprofundados e continuados, com o *corpus* da tradição filosófica ocidental, bem como com os seus procedimentos. Caso contrário, como poderia um educador ou um professor reconhecer que a prosaica, e até descabida, pergunta “Por que é que os bebés nascem carecas?” pode ser o mote para uma sessão de Lógica? Ou que um estranho e enigmático diálogo acerca da absurda impossibilidade de um avião voar visa provocar o contacto das crianças com um dos paradoxos que inquietam a Humanidade desde há longos séculos e que continuam a fazer-nos pensar?

O facilitador modela na comunidade a procura pela excelência do pensar e essa tarefa não se concretiza mediante uma simples conversação com as crianças. Facilitar uma comunidade de investigação é um trabalho árduo (Gardner 1995), orientado por objetivos filosóficos específicos que devem ser intencionalmente assumidos. Qualquer outra postura não se coaduna nem com a integridade, nem com a autenticidade da Filosofia.

É com estas certezas que temos desenvolvido e continuaremos a desenvolver a Filosofia para Crianças, não podendo abdicar de pressupostos que nos garantem estarmos, de facto, a fazer uma diferença positiva na vida dos meninos e das meninas com quem temos tido a honra de nos cruzar.

Referências

- Daniel, M. F. (2007), “Epistemological and Educational Presuppositions of P4C: From Critical Dialogue to Dialogical Critical Thinking”. *Gifted Education International*, 22 (2-3).
- Descartes, R. (1992), *Discurso do Método. As Paixões da Alma*. Lisboa: Sá da Costa Editora.
- Gardner, S. (1995), “Inquiry is no Mere Conversation (or Discussion or Dialogue): Facilitation of Inquiry is Hard Work!”. *Critical and Creative Thinking*, 3 (2).

- Gazzard, Ann (2013), "Do You Need to Know Philosophy to Teach Philosophy to Children?". *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 33 (1).
- Gregory, M. (2011), "Philosophy for Children and its Critics: A Mendham Dialogue". *Journal of Philosophy of Education. The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 45 (2).
- Haynes J. (2008), *Children as Philosophers: Learning Through Enquiry and Dialogue in the Primary Classroom*. New York: Routledge.
- Haynes J. e Murriss, K. (2012), *Picturebooks, Pedagogy and Philosophy*. New York: Routledge.
- Jaspers, K. (1998), *Iniciação Filosófica*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Kant, I. (1994), *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lipman, M. (1984), "The Cultivation of Reasoning Through Philosophy". *Educational Leadership*, 42 (1).
- Lipman, M. (1988), *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (2003), *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2008a), *A Life Teaching Thinking*. Montclair: The Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, M. (2008b), *Elfie*. Montclair: The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- Lipman, M. (2011), *Lisa*. México: Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños.
- Lipman, M. e Sharp, A. M. (1988), *Investigación ética. Manual del profesor para acompañar a Lisa*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Moriyón, F. García (2011), "Mathew Lipman: una biografía intelectual". *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, 2.
- Reed, R. e Sharp, A. (1998), *Philosophy for Children: Pixie*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Ribeiro Ferreira, Maria Luísa (2013), "A (Im)Possibilidade de Uma Filosofia para Crianças: Algumas Questões". In: *Poética da Razão. Homenagem a Leonel Ribeiro dos Santos*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Splitter, L. J. e Sharp, A. M. (1995), *Teaching for Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry*. Melbourne: ACER.
- Trindade Santos, J. (1992), *Antes de Sócrates. Introdução ao Estudo da Filosofia Grega*. Lisboa: Gradiva.
- Vansieleghem N. e Kennedy, D. (2011), "What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children - After Matthew Lipman?". *Journal of Philosophy of Education. The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 45 (2).
- Wartenberg, T. (2009), *Big Ideas for Little Kids. Teaching Philosophy through Children's Literature*. Plymouth: Rowman & Littlefield Education.

Abstract

We present some considerations about what Philosophy for Children is and how we think it should be structured. The starting point was the work developed by the Centre for Philosophical Studies of the University of the Azores since 2007, whether it concerns research, formal practice with children, training activities for teachers and the post-graduate course organized by the same University. Simultaneously, we interact with an excellent text that with accuracy and insight raises a number of important issues on the Philosophy for Children program developed by Matthew Lipman (1922-2010) and Ann Sharp (1942-2010): "A (Im)Possibilidade de Uma Filosofia para Crianças: Algumas Questões" (The (Im)Possibility of a Philosophy for Children: Some Issues), whose author is Maria Luísa Ribeiro Ferreira, to whom the current book pays homage.