

ÍNDICE

Nota de abertura	7
A Esperança e a Surpresa nas perguntas de FpC	11
<i>Dina Mendonça</i>	
Emoções e comportamento inteligente no âmbito da filosofia pragmatista	26
<i>José Pedro Fernandes</i>	
A pedagogia da inter-ação e a FpC	45
<i>Maria da Assunção Folque</i>	
Aventuras da Literatura no reino da Filosofia	64
<i>Ana Luísa Vilela, Ângela Balça, Elisa Esteves</i>	
Filosofar com o Leão: Infantes terríveis e filosofais	91
<i>José Manuel Martins</i>	
Diálogo e cuidado. A promoção de valores éticos na filosofia para crianças.....	117
<i>Margarida Amoedo</i>	
Práticas e textos de Fp/cC: entre as margens do filosófico e do não filosófico	123
<i>Maria Teresa Santos</i>	
O problema da formação em Filosofia para Crianças: práticas e pressupostos	134
<i>Magda Carvalho</i>	
Filosofia para Crianças. Leitura de um curso.....	155
<i>Maria Teresa Santos</i>	

Filosofia para Crianças: leitura de um curso

Maria Teresa Santos

Universidade de Évora
CIDEHUS / UÉ

A criação da Pós-Graduação em Filosofia para Crianças (FpC), na Universidade de Évora, articulou curricularmente disciplinas de três departamentos, de modo a melhor inter-sustentar teoria e prática e melhor radiar a reflexão e participação críticas. O curso beneficiou de outras colaborações pontuais para corresponder à necessidade dos estudantes, com distinta formação académica e com ou sem experiência profissional no ensino. Foi o problema da formação de facilitadores ('facilators'), segundo o modelo de Matthew Lipman e Ann Shap, que esteve em permanente discussão ao longo da Pós-Graduação. Neste texto, de apreciação retrospectiva duma actividade institucional escolarizada, abordam-se duas das questões associadas ao problema da formação, nomeadamente o perfil do facilitador e o recurso textual. Por conseguinte, a abordagem não se alarga ao todo do problema nem investe em considerações pedagógicas e técnicas didácticas¹⁵. Num esforço de focagem, apenas se trata das condições que põem em causa a legitimidade do estatuto filosófico de Fp/cC¹⁶, a partir dum ponto de vista pessoal que tanto rejeita facilidades como convencionalismos.

¹⁵ Pressupõe-se que a qualidade da formação tem relação directa com a qualidade do ensino, embora outros factores sejam concorrenciais como defende Nóvoa ao analisar a dificuldade política em conceber um sistema educativo orientado por uma racionalidade incapaz de desenvolver o sentido de humanidade (Nóvoa,1992).

¹⁶ Não discutimos a designação em si e admitimos não ser a mais ajustada ao propósito e à prática, por isso mantém-se o termo 'filosofia'. Opta-se pela sigla FpC sempre que se indique ou se deixe subentender o programa desenvolvido pelo Institute for the Advancement of Philosophy for Children, que serviu de referência primeira (não reguladora e nem exclusiva) ao curso de Pós-Graduação. Não se ignora a razão apresentada a favor da designação Filosofia com Crianças (FcC), de preferência europeia: a perda da conotação paternalista que afecta FpC decorrente quer do

1. O estatuto filosófico de Fp/cC

Por parte da academia não tem sido consensual a inclusão de Filosofia para/com Crianças nos planos de estudo de cursos vocacionados para o 1.º Ciclo de Ensino Básico e Educação de Infância ou vocacionados para o Ensino da Filosofia, nem tem sido bem acolhida a oferta de um currículo especializado no formato de pós-graduação. Generalizando, suspeita-se da legitimidade filosófica de práticas sob a designação de “Filosofia para/com Crianças” por duas razões correlativas: uma, a imaturidade intelectual das crianças¹⁷, razão assente no princípio de inviolabilidade da ritmicidade orgânica das crianças, que não deve ser apressada ou interrompida e que nem dela deve ser excluída ou minimizada a sensibilidade e a imaginação; outra, a natureza filosófica das práticas Fp/cC, as quais não se podem balizar pela autonomia, radicalidade, historicidade e universalidade inerentes à

dirigismo interpelativo quer da intencionalidade subjacente. Para dar conta dos dois modelos introduzimos a sigla Fp/cC. Não se consideram as preposições ‘de’ e ‘entre’, menos vulgares e que se justificam por a filosofia não ser ‘algo’ que os adultos levem até às crianças, mas ‘algo’ que se pratica com elas e acontece entre elas ou, ainda, resulta delas. Por conseguinte, as opções prepositivas diferenciam concepções e práticas se bem que não as oponha radicalmente.

¹⁷ O apreço cultural pela capacidade intelectual tem sido vantajosa para Fp/cC, vista como ‘ginástica’ lógica, o que satisfaz a maioria dos pais que desejam para os filhos altas metas de sucesso escolar e também os professores que desejam contar com a destreza intelectual dos alunos. A ênfase na intelectualidade é visível na apresentação dos resultados de projectos de aplicação do programa e serve de isco publicitário. Deixa-se seguinte notícia: “New research from Dundee University suggests learning philosophy raises children's IQ by up to 6.5 points and improves their emotional intelligence”. A notícia da BBC News, publicada a 5 de Fevereiro de 2005, não deixa pais e professores indiferentes, vendo ambos uma oportunidade para enfrentar dificuldades várias.

O paidocentrismo actual tem favorecido Fp/cC e não tem escapado aos críticos como Sylvie Solère-Queval, das Ciências da Educação, que critica a concepção de criança como “un sujet empirique inscrit dans un contexte et une histoire” (Solère-Queval, 1999: 33). Concepção que sustenta um dos princípios do questionamento: tomar a vivência do quotidiano das crianças como referencial para pensar e alargar o seu mundo.

investigação reflexiva consistente¹⁸, dada a imaturidade intelectual acima referida. O desconhecimento de tais características por parte das crianças comprova aos críticos a impossibilidade estatutária de Fp/cC. Além disto, estas não reconhecem o alcance do ímpeto interrogativo da razão humana nem dão assentimento às condições próprias do filosofar, na linha kantiana: pensar por si mesmas; pensar de acordo consigo mesmas; pensar no lugar do outro. Ora as duas razões configuram duas questões relevantes: qual a necessidade de antecipar o exercício filosófico?; o que há de filosófico no que se faz? Vejamos as duas questões em conjunto, procurando um plano mais alargado e integrador para a Filosofia.

A questão da antecipação parece-nos mal colocada. Em rigor Fp/cC é uma iniciação ao exercício do pensar. As questões-surpresa das crianças, decorrentes da interpretação de histórias/narrativas filosóficas e associadas às suas vivências quotidianas, transformam-se em objectos reflexivos da comunidade (Lipman, 1997). É certo que alguns defensores de Fp/cC desvalorizam a exigência do filosofar e forçam o nivelamento através da caricaturização das crianças, usando expressões de conotação superlativa como “netos de Sócrates”, “cérebros metafísicos”, “lógicos brilhantes”, “pequenos filósofos”. À parte a provocação e ostensividade retórica, reveladoras de adesão entusiástica e de estratégias publicitárias, e sem negar as condições estabelecidas pela Filosofia, há um registo de possibilidade estatutária para Fp/cC reconhecível na sua abertura à interpelação das crianças, tanto quanto a concentração e a fecundidade interpelativa podem ir. Fp/cC parte do plano da pré-compreensão espontânea para, numa dinâmica dialógica ampla, procurar desvelar sentidos e determinar sentido. A interpelação feita pelas crianças, a partir de assuntos que reconhecem na vivência do quotidiano (ex.: as regras) e que são susceptíveis de constituírem obstáculos à compreensão (ex: por que é difícil cumprir regras?; por

¹⁸ Em alinhamento com Bochenski entende-se que todo o chão de saberes é próprio da filosofia [solos epistemológicos “onde os próprios conhecimentos enraizam a sua possibilidade” (Foucault, 1966:8)]. Cabe-lhe as questões de fundamentação e as questões limite, investigando diametralmente das raízes e ao além dos horizontes dados (Bochenski:1964).

que razão existem regras?), gera uma dinâmica de busca de respostas, inseparável da descoberta do poder das palavras, da ligação das palavras às coisas e às ideias, da circularização do pensamento por todos, da correcção e auto-correcção do pensamento, da ludicidade comunicativa e da experiência da observação de si, dos outros e do mundo. Ora que nome dar a este exercício de natureza incoativa que insiste no aprofundamento interpretativo da interpelação, na experiência do uso da linguagem para pensar e dizer mais, na aquisição de hábitos dialógicos de apresentação conjunta de razões e de escuta? Não é este tipo de exercícios da responsabilidade da Filosofia? Que alternativa se propõe para substituir o termo “Filosofia”? Ou seja, que outro saber, melhor que a Filosofia, se poderá encarregar desta iniciação?¹⁹

Pode-se contestar a proposta afirmando que a emergência do porquê das crianças não tem a intencionalidade nem permanência exigidas para debater a complexidade das questões constitutivas da Filosofia; que o porquê das crianças é intermitente ou mesmo birrento (o exaustivo “porquê?; porquê?” infantil); que as crianças buscam de fora a razão das coisas e que esperam respostas satisfatórias imediatas. Este porquê ‘perguntadeiro’,²⁰ distingue-se do porquê do filósofo que determinado pela inquietude racional se adentra intencionalmente na reflexão sistemática sobre o fundamento e o sentido último da realidade e da existência humana, tendo no horizonte um projecto de intervenção no mundo. Os filósofos perguntam sabendo que estão no caminho da escuta acolhedora a lidar com a incompreensibilidade e o insondável; sabendo que não há respostas definitivas nem resposta plena. É um porquê vital e amplo que escapa à resposta fixa e que pode ser

¹⁹ Apesar do desagrado por FpC e FcC, ainda não foi proposta uma designação substituta, o que mostra que está por resolver um problema de reconhecimento. Entretanto muito se faz e justifica a coberto de qualquer uma das designações. Tal é o caso do artigo «Philosophy with children as part of the solution to the early literacy education crisis in South Africa» onde se lê que a promoção de “higher-order questioning skills” contribui para solucionar parte do problema da literacia. Dito isto, sem suporte investigativo, parece que Fp/cC é uma panaceia pedagógica.

²⁰ A ‘pergunta-perguntadeira’ é uma expressão criada por Renata Sequeira e que não está registada por escrito, pelo que não se indica referência bibliográfica.

vertiginoso quando coloca a pergunta no abismo da compreensão do ser. Ora os dois modos de interpelação – criança e adulto – são claramente distintos mas nem por isso deixam de convergir num plano interpelativo que procura o sentido da realidade para a tornar num mundo de sentido. E se tal convergência dá estatuto filosófico a Fp/cC também amplia o plano da Filosofia e o torna integrador de saberes e práticas.

Todavia o problema do estatuto e a questão do conteúdo filosófico foram irrelevantes para Matthew Lipman dado que FpC surgiu enraizada na filosofia analítica e espaldada no pragmatismo norte-americano²¹. De imediato situado dentro da Filosofia, o programa inscreveu-se em duas áreas preferenciais: uma – a lógica²² –, visando a aquisição de capacidades cognitivas – habilidades (*skills*) de pensamento, formação de conceitos e questionamento – de modo a melhorar o raciocínio e a comunicação; outra – a política –, organizando uma infraestrutura comunitária e criando situações de participação democrática (*community of inquiry*), com vista a um mundo melhor

²¹ Esta tessitura analítico-pragmatista é evidente se se tiver em consideração as influências do pensamento de Lipman e o conteúdo do seu primeiro livro, pejado de exercícios de lógica: *Harry Stottlemeier's discovery*. O mesmo se pode dizer a respeito do manual que o acompanha: *Philosophical Inquiry: An instrumental manual to accompany Harry Stottlemeier's discovery*. O livro foi traduzido para português, em 1994 – *A descoberta de Aristóteles Maia* –, por Maria Luísa Abreu, rev. por Maria José Teixeira e Zaza Carneiro de Moura (Lisboa: SPF/Colibri) e não se encontra à venda.

²² São muitas as listagens sobre habilidades a desenvolver, de proveniência diversa. Limitamo-nos a listar o que se encontra em *Philosophy goes to school*, de Lipman: fazer inferências a partir de premissas simples; padronizar frases da linguagem corrente; fazer inferências a partir de premissas duplas; usar lógica relacional; trabalhar a consistência e a contradição; saber como lidar com as ambiguidades; formular questões; compreendendo conexões; dar razões; identificar afirmações subentendidas; trabalhar analogias; formular relações de causa-efeito; desenvolver conceitos; generalizar; fazer inferências de silogismos hipotéticos; reconhecer e evitar a vaguidade ou reconhecer a sua utilidade; tomar todas as considerações em conta; reconhecer a interdependência entre meios e fins; saber como lidar com “falácias informais”; operacionalizar conceitos; definir termos; identificar e usar critérios; instanciação; construção de hipóteses; contextualizar; antecipar, predizer e antecipar consequências; classificar e categorizar (Lipman, 1988: 62).

(Englhart, 1997: 138). Lipman adaptou os exercícios de lógica para crianças e procurou recriar ambientes de investigação crítica, o que mereceu elogios por parte de Gareth Matthews²³ e Martha Nussbaum. Citando a última:

But teachers who want to teach socratically have a contemporary source of practical guidance [...]. They can find very useful and yet nondictatorial advice about Socratic pedagogy in a series of books produced by philosopher Matthew Lipman, whose Philosophy for Children curriculum was developed at the Institute for the Advancement of Philosophy for Children at Montclair State College in New Jersey. Lipman begins from the conviction that young children are active, questioning beings whose capacity to probe and inquire ought to be respected and further developed [...]. (Nussbaum, 2010:73).

Foram os seguidores de Piaget, nomeadamente Richard Kitchener (1990), Jonh Wilson (1992) e John White (1992), que puseram em causa FpC, apontando para o desacerto com o desenvolvimento da criança e a carga ideológica da organização democrática. Todavia o problema do estatuto, não surgiu expressamente.

Retomamos ainda a questão da antecipação, não nos termos em que foi acima colocada mas para registar o ruído antecipatório do funcionamento democrático da comunidade de investigação, a que não falta a marca pedagógica de Dewey²⁴. A comunidade de investigação rege-se como laboratório democrático em miniatura e proporciona a experiência de cidadania, a muitas vozes e muitas razões. Lipman transfere o ideal democrático de Dewey (1916) e o personalismo de Rogers (1961) para as sessões de FpC e combina-o com a dinâmica dialógica da tradição socrática. As sessões, preferencialmente

²³Matthew Lipman é considerado, nas palavras de Gareth Matthews, como “the most influential figure in helping youngsters develop philosophical thinking” (2011: 24).

²⁴ Segundo Maria Luísa Branco, Dewey maximiza a concepção de democracia. Mais do que uma forma de governo, a democracia corresponde à experiência humana de viver associativa e colaborativamente e firma-se na responsabilidade individual e colectiva de contribuir para a regulação do bem-estar comum (Branco, 2010: 607). A vivência democrática requer uma formação de aperfeiçoamento das dimensões comunicativa e colaborativa, que também cabe à escola desenvolver em laboratório social.

constituídas por um pequeno número de crianças sentadas em círculos, promovem momentos de diálogo nos quais se experimentam actos comunicativos essenciais à vida individual e colectiva, como a partilha de perplexidades, certezas e dúvidas, a necessidade de fundamentar e a movimentação discordante e concordante. E estar sentado em círculo significa simbólica e realmente o direito da equidistância social, o direito de ser escutado e o dever de escutar. Esta prefiguração da escola como comunidade cidadã sem dissimetrias e que dá voz a todas as crianças vai ao encontro das recomendações da UNESCO para a educação, a qual deve garantir a igualdade na oportunidade de aquisição dum determinado conjunto de competências específicas: “a set of practices and activities aimed at making young people and adults better equipped to participate actively in democratic life by assuming and exercising their rights and responsibilities in society” (Council of Europe, 2004:12).

Pergunta-se se é pacificamente admissível que a crise de cidadania política tenha de ser resolvida em sala de aula ou em sessões de Fp/cC. Uma pergunta que evoca a crítica de Arendt à instrumentalização da educação para resolução da crise política da modernidade que banaliza e esfuma a responsabilidade (Arendt 1958)²⁵. Nesta

²⁵ Sem negar que a educação proporciona vidas mais significativas para os cidadãos, sem negar a importância que a vida pública (na sua dimensão política) tem para cada sujeito, e sem negar que a criança tem de ser educada para viver no mundo, Arendt põe em causa o pressuposto da responsabilidade da escola em criar cidadãos activos e empenhados. Embora não esteja bem demarcada a distinção entre a proposição “a criança deve aprender a ser cidadã” e a proposição “a criança tem de aprender a ser cidadã” na instituição escola, é em relação a esta necessidade de valor forte e objectivo que Arendt se opõe. O problema tem dupla inscrição. Os adultos transferem a sua responsabilidade educativa para a escola e ainda solicitam que as crianças exerçam a cidadania por eles. Em qualquer dos casos – transferência e substituição – há demissão e impotência política, o que constitui razão suficiente, segundo a filósofa, para advertir os adultos para a inconveniência de terem filhos ou de participarem no processo educativo. Citando: “Anyone who refuses to assume joint responsibility for the world should not have children and must not be allowed to take part in educating them. In education this responsibility for the world takes the form of authority” (Arendt, 1996:189). Pelas palavras duras e ousadas de Arendt perpassa a ética da responsabilidade que não coloca panos quentes. Educar as crianças ou introduzi-las no

perspectiva o programa de Fp/cC não pode nem justificar-se pelo objectivo de promoção de uma educação para a cidadania, visando combater a crise de cidadania provocada por adultos, nem antecipar a actividade política, transferindo para as crianças a responsabilidade dos adultos. Se bem que Fp/cC não se proponha como solução para a(s) cidadania(s) dispõe de uma metodologia e aborda questões que, de modo restrito, permitem interpretar e dar sentido à vida política.

Retomando, para concluir, a tensão à volta do problema do estatuto, transcreve-se uma passagem dum artigo de Jean-François Goubet onde, no final da análise da situação de FcC em França, afirma: “Par suite, le fossé entre praticiens scolaires et philosophes, voire entre philosophes plus modernes et collègues plus classiques, s’accroît. Une solution est-elle en vue?” (Goubet, 2013:15). A resposta é não. Ora a situação francesa é bem curiosa, pois coexiste uma panóplia de técnicas, conceitos, suportes e objectivos constituindo correntes inscritas em FcC. Todas elas representam uma possibilidade e todas concordam em viabilizar a legitimidade filosófica de FcC, dizendo-se e realizando-se de diferentes maneiras e, sobretudo, contrariando o modelo regulador de Lipman e Sharp. Numa breve apresentação indicam-se cinco correntes dominantes:

- 1) A corrente psicanalítica entende FcC como um desdobramento da personalidade da criança e foi introduzida por Jacques Lévine. A metodologia enfatiza a necessidade da criança se descobrir como sujeito pensante que se exprime livremente e visa a compreensão das situações expostas.

mundo compromete inteiramente os adultos que têm de buscar permanente equilíbrio entre normas e autonomia, entre as fronteiras do privado (de interesses particulares) e do público (da participação e partilha) e entre tradição e renovação do mundo. Uma tarefa ingente inconfundível com a educação para a cidadania; uma tarefa de outra natureza. Não se pode aprender a ser cidadão sem primeiro aprender o sentido de ser político, sob o risco de se ser instrumentalizado. Logo, a crise de cidadania não decorre da crise educativa por carência de aprendizagem da cidadania na escola, mas a crise de cidadania e a crise educativa manifestam a irresponsabilidade dos adultos ao desinteressarem-se pela actividade política.

- 2) A corrente socrática convida a criança a pensar por si mesma a partir da exploração de questões dadas. O diálogo é dirigido pelo adulto e centra-se no aprofundar das questões e dos problemas que vão emergindo. Esta corrente está associada a Oscar Brenifier.
- 3) A corrente da cidadania é dinamizada por Michel Tozzi que encara a filosofia como um discurso racional com responsabilidade transformadora do mundo. Ligada ao movimento da Escola Nova, e em particular a Freinet, centra-se na participação democrática.
- 4) A corrente literária foi criada por Edwige Chirouter e considera a literatura como suporte da motivação para a experiência do pensar filosófico. Esta corrente tem como referência Paul Ricoeur.
- 5) A corrente da abordagem conceptual privilegia a exploração de conceitos e insiste no rigor discursivo (conceptualizar, problematizar, argumentar) e foi inspirada em Giles Deleuze.

Embora as cinco correntes tenham traços distintos há em comum quer uma estratégia de aproximação a filósofos bem conhecidos ou à tradição filosófica, quer um esforço de propor outra leitura da relação entre filosofia e crianças. Em suma, o problema do estatuto tem levado a encontrar um solo legitimador para a Fp/cC mergulhar raízes.

2. O perfil do facilitador

A crítica de Arendt – falta de responsabilidade educativa dos adultos – remete para uma das dificuldades na concepção do perfil de quem dinamiza as sessões de Fp/cC. Devem ser pessoas com formação em filosofia? Podem ser educadores de infância e professores de 1.º ciclo com formação em Fp/cC? Mas que tipo de formação? A este

respeito defendemos que tal dinamização deve ser preferencialmente da responsabilidade de pessoas formadas em filosofia e com uma pós-graduação em p/cC. Mas não só, embora pareça uma contradição: em primeiro lugar, por a formação filosófica adquirida não garantir a condição interpelativa; em segundo lugar, por esta formação poder ser adquirida.

Todavia na pergunta sobre o perfil de quem dinamiza as sessões de Fp/cC está pressuposta a pergunta do perfil do candidato à formação em Fp/cC. E vice-versa. Logo, na proposta de elaboração dum plano curricular (e a Pós-Graduação não dispunha dum modelo a servir de guia) surgiu de imediato a pergunta. A quem se destinaria? As pessoas exclusivamente com formação de base em filosofia, ou com mestrado em ensino da filosofia? Ou/e a pessoas provenientes dos mestrados em educação de infância e 1.º ciclo em ensino básico? E também a pessoas de outras formações, desde que associadas a projectos educativos com espaço para o diálogo? Estão aqui três critérios misturados: o domínio de conhecimentos filosóficos, o domínio de técnicas didáctico-pedagógica e o envolvimento em projectos com prática dialógica. A conjugação destes critérios, ao contrário do que se poderia supor, reduziria o perfil dos destinatários. Bastaria decidir pela conjugação entre formação em filosofia (licenciatura) e em ensino da filosofia (mestrado), para se seleccionar apenas mestres em ensino da filosofia e professores de filosofia com estágio, no modelo pré Bolonha. A vantagem era significativa para a elaboração do plano curricular, pois dispensava disciplinas de conteúdo introdutório e assentava já na experiência lectiva. É óbvio que o perfil de tais destinatários define de imediato o perfil das pessoas que poderiam realizar sessões de FpC. Todavia optou-se por admitir os vários grupos possíveis, ou perfis vários, seguindo-se a tendência norte-americana. A vantagem antevista era a partilha de experiências, umas mais afins, outras mais díspares mas todas entendidas como contributivas para a compreensão das possibilidades de uso metodológico do programa lipmaniano. A questão de fundo era básica: como poderão os/as educadores/as de infância e os/as professores/as do 1.º ciclo de ensino introduzir o diálogo nas suas salas? Eram precisamente o “como” e o interesse dialógico que

forneciam a justificação para uma inscrição alargada na frequência da Pós-Graduação.

A admissão de candidatos sem formação filosófica não alteraria o quadro disciplinar²⁶ de base mas obrigaria à atenção cuidada em relação aos conteúdos de cada uma das unidades curriculares, dado que se iria enfrentar uma turma com diversas formações e distintos níveis de formação. O quadro disciplinar foi o seguinte:

1.º SEMESTRE		
Unidades curriculares	Horas de contacto	Créditos
Filosofia para Crianças	1,5 TP -- 22,30h -- 65h	2,5
Literatura para a Infância	1,5 TP -- 22,30h -- 65h	2,5
Oficina de Filosofia para Crianças I	3 TP -- 45h -- 130h	5
TOTAL I		10
2.º SEMESTRE		
Unidades curriculares	Horas de contacto	Créditos
Pedagogia da Educação de Infância dos 3 aos 12 anos	3 TP -- 45h -- 130h	5
Oficina de Filosofia para Crianças II	3 TP -- 45h -- 130h	5
Oficina de escrita argumentativa e criativa	1,5 TP -- 22,30h -- 65h	2,5
Oficina de debate	1,5 P -- 22,30h -- 65h	2,5
TOTAL II		15

Afiguravam-se necessárias duas condições estruturantes do plano de estudos: uma, a transversalidade que permitiria a transição de

²⁶ O conceito de unidade curricular aqui usado pertence a Edgar Morin: “A disciplina é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem” (Morin, 2000:105). Corroborando e articulando a ideia de conteúdo e contexto, Sacristán afirma que “o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real” (Sacristán, 2000:21).

questões para maior aprofundamento e flexibilidade da compreensão; outra, a conjugação entre uma componente teórica, orientada filosoficamente para a educação e concertada com o projecto iniciado por Lipman, e uma componente pedagógica ligada à prática.

Começámos por incluir uma unidade curricular que reflectisse sobre o lugar de FpC nas correntes filosóficas, que analisasse algumas problemáticas educacionais da contemporaneidade e debatesse as controvérsias associadas a FpC. Dado que o público de FpC são as crianças, acrescentou-se uma unidade disciplinar intitulada Pedagogia da Educação de Infância dos 3 aos 12 anos, entregue a uma docente da área da pedagogia e especializada no assunto. Também se pretendeu explorar a literatura infantil, em prosa ou em verso. A introdução da unidade curricular Literatura para a Infância, leccionada por docentes dos departamentos de Linguística e Literaturas e de Pedagogia e Educação, teve em consideração dois critérios: um, a presença de educadores/as de infância e de professores/as do 1.º ciclo de ensino; outro, sondar alternativas aos livros de Lipman. Também importava adquirir ou reforçar (dependendo do perfil do/a aluno/a) algumas competências fundamentais em FpC mas exploradas em aulas do tipo oficina, de modo a preservar-se a dinâmica do trabalho em grupo, a troca de experiências e o processo participativo, indo ao encontro da proposta lipmaniana. Surgiram assim as oficinas reservadas a debates e à análise lógica do discurso (Oficina de Debate), ao exercício da argumentação e escrita criativa (Oficina de Escrita Argumentativa e Criativa) e à própria Filosofia para Crianças, concebida como espaço multifuncional, servindo para convidar especialistas vários (em ética, em estética, em ontologia, em Fp/cC, ...), dar conta de vários modelos, analisar vídeos de sessões de Fp/cC e promover a prática do diálogo em grupo, no pressuposto de que não se pode “facilitar” futuras sessões de com crianças sem experienciar o processo dialógico, analisar esse processo e reflectir sobre a participação pessoal. É uma experiência que

exige a exposição crítica de si próprio e a interacção crítica com os demais²⁷.

Como se vê, falta a este elenco disciplinar a assistência e a prática estagiária de sessões de Fp/cC com crianças. Um ponto frágil da pós-graduação. Uma das razões derivava do regime pós laboral das aulas, concentradas às sextas-feiras e aos sábados, inviabilizando qualquer contacto com crianças. Outra razão prendia-se com a inexistência de sessões de Fp/cC nas escolas ou nos jardins-de-infância. Vale a pena retermo-nos neste ponto. É na situação de prática de Fp/cC que se ganha consciência das capacidades e dos limites, sejam relativos a conhecimentos ou à comunicação/interpelação. Só a prática e a sua reflexão permitem a cada pessoa a descoberta dum estilo filosófico-pedagógico próprio, a partilha de modos de fazer, a procura de estratégias e o estudo das matérias. Participar numa sessão de Fp/cC não é fácil, ao contrário do que pensam os críticos. Em primeiro lugar pelos pressupostos inerentes à dimensão interrelacional do diálogo e que exigem atenção permanente para todos os actos, designadamente dar voz a cada criança e manter hábitos como ouvir o colega que fala, não fazer comentários inibidores e falar um de cada vez. No fundo trata-se de identificar os vícios actuais da escolarização e aprender a lidar com eles. Em segundo lugar pela imprevisibilidade das perguntas das crianças, que exigem ideias claras e discernimento imediato para avaliar o peso e sentido filosófico das perguntas e também para as transformar em novas perguntas, sugerindo ou solicitando sugestões, aventando ou pedindo hipóteses, mas deixando à criatividade da criança a tarefa de pensar. Em terceiro lugar por obrigar à contenção pessoal do “facilitador”, sem manifestar a própria interpretação, sem elogiar nem condenar. Toda a energia se centra na potencialidade hermenêutica da pergunta e da resposta.

²⁷ Lipman insistiu numa formação de facilitadores de FpC através de workshops e formação acreditada contínua no Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), nos mesmos moldes em que decorrem as sessões destinadas a crianças: leitura em voz alta de novelas, colocação de perguntas por parte de todos (‘round-robin’), registo das perguntas num quadro, votação da pergunta a ser discutida em primeiro lugar.

O resultado desta experiência de abertura a diferentes perfis de estudantes foi positivo e recomendável. Apesar de algumas pessoas sentirem dificuldades a respeito da filosofia, tinham, em contrapartida, uma bagagem de estratégias e conhecimento das crianças em situação escolar. Por conseguinte, a diversidade de perfis parece-nos positiva. Uma outra questão é o perfil de quem pratica sessões de Fp/cC.

3. A selecção de textos

Na fase selecção dos conteúdos da Oficina de Filosofia para Crianças I e II²⁸, nuclear no currículo da pós-graduação, colocou-se a questão dos textos a trabalhar (Santos, 2012: 197-218). Esta questão remetia para uma outra: os alunos não licenciados em Filosofia teriam preparação suficiente para estabelecerem relações conceptuais e criar redes de argumentação a partir dos textos indicados? Perante a falta de critérios selectivos seguros decidiu-se deixar a questão em aberto e transformá-la numa questão de investigação. Seria tomada uma decisão, cuja razoabilidade se avaliaria posteriormente. À partida conheciam-se três opções possíveis: uma, mais conservadora e excludente, consistia em preferir os textos da autoria de Lipman e Ann Sharp, constituídos por novelas (*novels*) e manuais; outra, por oposição à anterior, seria de carácter ecléctico, combinando textos de Lipman, com os de autores de cunho dissidente (Brenifier, Kohan, Wartenberg) e com textos portugueses, desde que resultassem de programas testados (Mendonça, Santos, Castro & *et al.*); outra ainda, que incluiria a última proposta e acrescentaria textos de poesia, literatura infantil e textos filosóficos adaptados de Voltaire, Schopenhauer, Kolberg e Platão. Face às três possibilidades, optou-se pela última. A fundamentar esta decisão estavam quatro argumentos: um, o reforço da presença de textos da tradição filosófica, algo que ainda não fora considerado; outro, a

²⁸ Na lógica do espírito de transversalidade que percorria o plano curricular, alguns destes textos integraram outras unidades curriculares, como Literatura Infantil, Oficina de Debate e Oficina de Escrita Argumentativa e Criativa. Além dos textos existe uma variedade de recursos potencializadores da interrogação problematizante (vídeo, fotografias, pintura, ...), aqui desconsiderados por imposição das normas editoriais.

heterogeneidade da formação dos alunos; outro ainda, o respeito pela diversidade de interesses, dando possibilidades de escolha e adequação ao estilo pessoal; finalmente a rejeição da onnipresença de Lipman.

Sem diminuir o pioneirismo de Lipman, sem desconsiderar a seriedade da sua intencionalidade filosófico-pedagógico e sem acusar as inevitáveis marcas de temporalidade e contextualidade, a nossa crítica ao uso da novela lipmaniana incide na exclusividade. Excluir não é um privilégio mas uma limitação de possibilidades. É como fazer uma licenciatura em filosofia, que é um curso de natureza generalista, lendo apenas Aristóteles. A ideia de texto único e permanente não se adequava ao ambiente formativo desejado e o próprio processo de elaboração das novelas, descrito por Lipman, levantava dúvidas:

First I would write the novel, then Ann would read it and together we would identify the leading ideas to be found in each chapter. We would then approach the ideas in sequential order, writing about a paragraph for each concept, making it more readable for teachers without philosophical backgrounds. I would dictate to Ann and she would type, but if she disagreed with a formulation, or had a better idea, she would stop me so that the matter could be discussed, clarified and corrected if that was necessary. (Lipman, 2008:133)

Há no processo um certo calculismo pedagógico-filosófico que faz prever um certo dirigismo metodológico. Todavia não se desvaloriza o esforço: trata-se duma elaboração conjunta, revista e ponderada em torno dum conteúdo filosófico e com função prestativo-divulgadora, que tem em mente pessoas sem formação de base em filosofia. Uma estrutura de conceitos e ideias, revestida por uma narrativa de episódios construídos com experiências comuns a crianças e articuladas com pensamentos, sentimentos e acções que lhes são próprios. Quando Lipman ponderou escrever para um público não adulto nem sequer usou a palavra livro, mas “something” (Lipman, 2008:111). Havia uma intenção e uma decisão claras, mas não uma forma definida²⁹. De facto, como Lipman sempre reconheceu, Ann

²⁹ Traduzimos ‘novel’ por novela, De facto o termo ‘novel’ vrio precisar ‘something’, sabendo-se que o termo corresponde a romance e que ‘short story’ é, em português, o

Sharp foi a responsável pelo formato pedagógico-didático dos livros e dos manuais que os complementam.

Indevidamente traduzimos “novel” por “novela”, embora do ponto de vista estrutural a tradução não seja desacertada. A novela conta um acontecimento que afecta a vida da personagem, num espaço e tempo concentrados. Tem densidade, unidade, dispensa grandes digressões e enredos complexos, ancorando na realidade do quotidiano. A novela, segundo Timbal-Duclaux, narra acontecimentos comuns, cujo “objectivo é mostrar de modo breve, para fazer reflectir longamente” (Timbal-Duclaux,1997:35). De igual modo, as novelas de Lipman estruturam a acção num tempo e lugar reconhecidos pelas crianças, resultando a história, quase cinematográfica, de alguém a quem vai acontecendo algo episódico gerador de questões que incitam a pensar. A brevidade da narrativa e o ordinário do quotidiano situacional captam a atenção das crianças, contrariando a inércia inflexível, seja racional, seja emocional, e dirigindo-se a todas as crianças da mesma maneira.

Não encontramos (ou: ainda não encontramos) qualquer referência que permitisse relacionar a novela de Lipman com a novela de Unamuno. Há algo de correlativo que não queremos deixar de registar. Lembra Francisco José Martín que o modelo narrativo de Unamuno revela a sua reacção à crise positivista, da qual decorre a vontade de instaurar uma nova filosofia:

“La «novela filosófica» tiene algo de radical, y esta radicalidad de bem irarse tanto desde na narratologia como desde la filosofía. La «novela filosófica» non essolo «novela» nueva, sino también «filosofia» nueva”
(Martín: 2003, 159).

Respeitando a diferença contextual, também se pode afirmar que as novelas lipmanianas não são apenas um produto literário alternativo destinado a crianças. Representam uma nova relação da filosofia com o texto, até agora não explorada: sensibilização da criança para os problemas reconhecidos pelas crianças e contribuição para o

equivalente a novela.

desenvolvimento das capacidades de observação interior e exterior, questionamento e resistência à endoutrinação.

A objecção que colocamos à exclusividade do uso das novelas para crianças não despreza as suas potencialidades na introdução ao pensar autónomo em diálogo. Todavia consideramos que outros textos têm, mesmo que sem intencionalidade explícita, algo de provocador do pensar e criam lugar para a fala da criança. Por exemplo, o conto que está estruturalmente próximo da novela. Daí terem sido incluídos na bibliografia de trabalho da pós-graduação. Os contos infanto-juvenis de Sophia de Mello Breyner Andresen conjugam apuradamente fantasia, lirismo e questões universais, sobretudo de ordem ética, e são protagonizados maioritariamente por personagens infantis ou do imaginário infantil, confrontadas com o problema da irreversibilidade da tomada de decisão. O mesmo critério em relação aos contos populares portugueses recolhidos quer por Teófilo Braga, quer por Adolfo Coelho (Patrício, 2013) e diferente critério aplicado em relação aos contos de Perrault (1972). O domínio de personagens tipo (herói e outros estereótipos) e a presença de uma conclusão moralizadora sem ligação directa ao quotidiano da criança indicaram a exclusão. Ao contrário, incluíram-se textos da literatura filosófica, como o mito do anel de Gyges, narrado por Platão, o livrinho *O cão e o cavalo* de Voltaire, a história do ouriço-cacheiro de Schopenhauer, cuja adaptação se encontra em *CRIA* (2010), os dilemas de Kolberg, entre outros. Todos eles são suportes ficcionados de configuração diversa e estruturados como totalidade significativa que proporcionam oportunidades à enunciação de questões e, por isso, introduzem os pequenos leitores na dimensão interpelativo-interpretativa que avalia a significação e os contextos. A recepção a esta panóplia textual foi positiva e o trabalho realizado resultou bem na turma. Faltou, mais uma vez, a exploração dos textos directamente com crianças. Os alunos apenas tinham informações de outras pessoas que os haviam trabalhado.

Nota final

Deu-se conta dum plano de estudos para formação em FpC, nomeadamente, dos pressupostos orientadores que estruturaram o curso e das indecisões iniciais. Um plano que tomou como horizonte a proposta de Lipman e o quadro conceptual configurado, sobretudo por ser referência inaugural e a partir dela ganharem sentido propostas alternativas e críticas vinculadas à chamada 2.^a geração. Dela fazem parte Karin Murris, Walter Kohan, Michel Sasseville, Joanna Haynes, Jen Glaser, Oscar Brenifier, Michel Tozzi, Marina Santi, Barbara Weber e Philip Cam, entre outros. Não houve oportunidade para explorar o pensamento e as práticas de todos/as mas não se limitaram as escolhas pessoais.

A esta distância da realização do curso algumas das opções tomadas parecem ganhar maior coerência, outras configuram impasses, outras necessitariam de ser revistas como a designação do curso, e outras permanecem sem saída como a observação directa, a participação e o acompanhamento de práticas. Todavia, o que se afigura mais decisivo e por isso a reavaliar com prioridade é a opção relativa ao perfil e à formação pois tem de ser confrontada com as exigências pedagógicas e didácticas inerentes ao ensino da filosofia e ao exercício filosófico.

No final desta retrospectiva mantém-se a convicção quanto à importância da inserção efectiva, na escola, de um espaço de questionamento sustentado pelas crianças. E foi esta a convicção de base da Pós-Graduação que buscou as condições de possibilidade para a prática de um certo tipo de discurso e diálogo com as crianças, ou seja, a introdução à experiência de pensar e ao acto filosófico.

Referências bibliográficas

Arendt, H. (1958) – *The Human Condition*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.

Bochenski, J. (1964) – *Directrizes do Pensamento Filosófico*. 2.^a ed. São Paulo: Herder.

- Braga, T.** (1987) – *Contos Tradicionais do Povo Português (I)*. Lisboa: D. Quixote.
- Branco, M. L.** (2010) – O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. *Educação e Pesquisa*. V. 36, n.º 2 (mai-ago) 599-610.
- Brénifier, O.** (2007) – *La pratique de la philosophie à l'école primaire*. Paris: Sedrap.
- Castro, G.; Miúdo, B. P.; Costa Carvalho, M.** (2010) – *Cria: Um Projeto de Filosofia para Crianças*. P. Delgada: Universidade dos Açores.
- Chirouter, E.** (2011) – *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Paris: Hachette.
- Coelho, A.** (1985) – *Contos Populares Portugueses*. Lisboa: D. Quixote.
- Council of Europe** (2004) – *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dewey, J.** (1916) – *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Englhart, S.** (1997) – *Modelle und Perspektiven der Kinder philosophie*. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Foucault, M.** (1966) – *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard.
- Goubet, J.-F.** (2013) – Qu'en est-il de la philosophie dans la philosophie avec des enfants? Transposition française par l'auteur de son article rédigé en allemand "Was heißt "Philosophieren. <halshs-00876258>
- Kitchener, R.** (1990) – Do Children Think Philosophically? *Metaphilosophy*. Vol. 21, n.º 4, 427-428.
- Kohan, W.; Leal, B.** (1999) – *Filosofia para crianças em debate*. Petrópolis: Vozes.
- Kohlberg, L.** (1984). *Essays on moral development: The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row.
- Lévine, J.** (2008) – Essai sur le monde philosophique de l'enfant. Le dialogue Moi Monde – Instance Monde. *La Philosophie pour les enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Paris: De Boeck Supérieur, 71-93.
- Lipman, M.** (1974) – *Harry Stottlemyer's Discovery*. IAPC: Upper Montclair.
- Lipman, M.** (1988) – *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M.** (2008) – *A Life Teaching Thinking: An Autobiography*. Montclair: Institute for the Advancement of Education.
- Martín, F. J.** (2003) – Filosofía española y nívola unamoniána. *Miguel de Unamuno. Estudios sobre su Obra*. II. Salamanca: Ediciones Universidade de Salamanca, 157-169.
- Martin, D.** (2011). Matthew Lipman, Philosopher and Educator, dies at 87. *New York Times*, 11 jan., A24.

- Morin, E.** (2000) – *A cabeça bem-feita: repensar e reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Murriss, K.** (2000) – Can Children do Philosophy? *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 34, n.º 2, 261-279.
- Nóvoa, A.** (coord.) (1992) – *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote & Instituto de Inovação Educacional.
- Nussbaum, M.** (2010) – *Not for Profit: Why Democracy needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Patrício, M.** (2013) – Filosofia para Crianças no espírito da Filosofia Situada. *Nova Águia. Revista de Cultura para o século XXI*. N.º 11 (1.º semestre) 178-181.
- Perrault, C.** (1972). *Histoires. Contes du temps passé, avec des moralités*. Paris: La Haye (1778).
- Platão** (1997) – *Górgias*. 3.ª ed. Trad.em port. Lisboa: Lisboa Editora.
- Rogers, C.** (1961) – *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable.
- Sacristán, J.G.** (2000) – *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, M. T.** (2012) – Filosofia para Crianças: Textos e Prática em Portugal. *Philosophy and Childhood. A journal of the international council of philosophical inquiry with children*. Vol. 8, nº 15 (jan./jun.) 197-218.
- Solère-Queval, S.** (1999) – Philosophie et sciences de l'éducation. *Diotime - L'AGORA*. N.º 2 (juin) 30-37.
- Timbal-Duclaux, L.** (1997) – *Eu Escrevo Contos e Novelas*. Lisboa: Pergaminho.
- Voltaire** (1983) – *O cão e o cavalo. Uma aventura de Zadig*. Rio de Janeiro: Record (1747).
- Wartenberg, T.** (2014) – *Big Ideas for Little Kids: Teaching Philosophy through Children's Literature*. 2nd ed. Rowman & Littlefield Education: Maryland.
- White, J.** (1992) – The Roots of Philosophy. *The Impulse to Philosophise. The Impulses to Philosophise*. Cambridge: Cambridge University Press, 73-88.
- Wilson, J.** (1992) – Philosophy for Children: A Note of Warning. *Thinking*. Vol. 10, n.º 1, 17-18.