

## Fazer universidade como quem faz escola: virtualidades da filosofia para crianças ao leme de um mestrado<sup>1</sup>

### *Building a university like one builds a school: placing philosophy for children at the helm of a Master's Degree*

#### Resumo

*Depois de quase uma década de atividades de formação, investigação e divulgação na área da filosofia para crianças<sup>2</sup> (fpc), (s)urgiu na Universidade dos Açores um curso de Mestrado em Filosofia para Crianças. Podendo parecer apenas mais um ciclo de estudos universitários registado na área científica da filosofia, cremos que o Mestrado se tem tornado um caso de estudo por aquilo que tem permitido pensar sobre o que pode a fpc quando toma conta da universidade. Não só a fpc tem sido feita pelo Mestrado, como o próprio Mestrado tem sido conduzido pela fpc. E, com ele, um diferente modo de estar em universidade parece emergir e revelar aos envolvidos a atenção a aspetos que o convencionalismo académico nem sempre acalenta. A presente reflexão procura ventilar algumas ideias em torno*

---

1 Foi mantida a ortografia do português europeu original do artigo.

2 Como iremos desenvolver ao longo da reflexão, com a expressão “filosofia para crianças” e a correspondente sigla “fpc”, ambas grafadas com minúsculas, referimo-nos a uma área filosófica de estudos que engloba a problematização de aspetos (epistemológicos, éticos, estéticos, políticos, sociais,...) envolvidos em distintas perspetivas sobre a prática filosófica que envolve pessoas de diferentes idades, incluindo sobretudo crianças. Não nos referimos, portanto, apenas a um programa curricular específico, como o que Matthew Lipman e Ann Sharp construíram nos EUA no final do século XX, mas às diferentes linhas de problematização e práticas que, a partir desse primeiro projeto, se desenvolveram em torno da abordagem da “comunidade de investigação filosófica” (Sharp, 1987; Kennedy; Kennedy, 2012).

\* Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/NICA: Universidade dos Açores; Instituto de Filosofia da Universidade do Porto, Portugal. E-mail: [magda.ep.teixeira@uac.pt](mailto:magda.ep.teixeira@uac.pt)

Recebido em: 14/02/2019 Aceito em: 07/07/2019

*deste processo e, sem qualquer pretensão de fixar cânones ou fazer a apologia de um produto acabado, apresentar considerações que nos parecem poder marcar um momento decisivo no modo de estar em universidade. Consideramos que, depois de se vivenciar um mestrado a partir da fpc, nem a filosofia pode mais ser entendida da mesma forma, nem tão pouco a universidade. O que tem, então, a fpc que pode transformar aquilo em que toca?*

**Palavras-chave:** mestrado; filosofia; filosofia para crianças; universidade; virtualidade.

### **Abstract**

*After almost a decade of study, research, and dissemination in the field of philosophy for children (p4c)<sup>3</sup>, the University of the Azores has created a Master's degree in Philosophy for Children. While it may appear to be just another university course of study in the academic field of philosophy, we believe that this Master's is a case study in its own right, as it has allowed us to think about what p4c is capable of when it takes over the university. Not only has the Master's degree helped shape p4c, but p4c has itself driven the development of the Master's. Through this process, a different way of existing "within the university" emerges, revealing points worthy of attention that conventional academia does not always value. This article reflects on some of the ideas relating to this process and, without any pretension of establishing rules or claiming to be a finished product, offers some considerations that in our view constitute a turning point for the way people exist within the university. After experiencing a Master's based upon p4c, neither the university nor philosophy itself can be understood in the same way as before. What is it about p4c, then, that makes it capable of transforming whatever it touches?*

**Keywords:** masters; philosophy; philosophy for children; university; virtuality.

---

3 As we will further explain over the course of this article, by "philosophy for children" and the corresponding acronym p4c (both in lower case letters), we refer to a philosophical area of study that encompasses the problematization of various aspects (epistemological, ethical, aesthetic, political, social...) of distinct perspectives about philosophical practice involving people of various ages, including above all children. However, we are not referring simply to a specific curricular program, like the one that Matthew Lipman and Ann Sharp developed in the United States at the end of the 20th century, but to various lines of problematization and practice that, based on Lipman and Sharp's project, developed around the approach of the "community of philosophical inquiry" (Sharp, 1987; Kennedy & Kennedy, 2012).

More important for the present moment in the history of philosophy is the effect of Philosophy for Children's approach to the tradition.  
*Kennedy, 1999, p. 348*

## Filosofia

Apesar de ser considerável o número de tentativas para definir a filosofia, em diferentes momentos históricos assim como em distintas tradições culturais, é difícil, se não mesmo impossível, atribuir-lhe uma aceção consensual. Todo o filósofo transporta já uma compreensão da filosofia, mesmo que não a apresente de forma explícita ou a discuta com os seus leitores, e não é limitado o número de conceções que possamos encontrar.

O simples facto de termos grafado o vocábulo com minúscula inicial – filosofia – pode ser já entendido como uma opção que diga tanto sobre o teor da reflexão como qualquer outra asserção que possamos eventualmente apresentar. Julgamos que isso acontece porque uma das características da filosofia é que ela é já, em si mesma, uma questão filosófica. E a autorreferencialidade filosófica estende-se aos próprios instrumentos com que ela se efetiva: *conceito* é já um conceito, *problema* é já um problema e *pergunta* não pode ser já uma pergunta?

Neste seguimento, traçar um perfil que organize o conhecimento filosófico em diferentes categorias também não se apresenta como uma tarefa fácil. Vemos a filosofia dividida em áreas ou ramos (Estética, Epistemologia, Lógica, Ética...), assim como referenciada em distintas épocas históricas (Filosofia Antiga, Filosofia Moderna,...) ou tradições culturais (Ocidental, Latina, Oriental,...), ou ainda matizada em conjuntos de tópicos nucleares aos quais se dedicaram os filósofos (a natureza humana, a sociedade, a técnica, a educação,...). Dentro de cada uma destas divisões, ou em paralelo, é ainda possível pensar-se em escolas ou movimentos (epicurismo, cartesianismo, estruturalismo, humanismo, pós-humanismo,...). E qualquer uma das categorias que acabamos de identificar será, também ela, alvo de dissidências por transportar pressupostos e visões distintas sobre a própria natureza do saber filosófico (e sequer será um saber?...).

Torna-se, então, complexo referir-mo-nos à natureza mesma da atividade que desenvolvemos. Se, a certa altura, é necessário avançar sem vermos esclarecidos todos os compromissos de identidade, não é menos certo que as questões em torno do que seja a filosofia regressam à reflexão com alguma insistência.

Podendo parecer que do que se trata especificamente neste dossier não é tanto do que seja a filosofia, mas dos desafios lançados pelo seu ensino, um olhar mais de perto permite verificar que não configuram questões apartadas. E, mais uma vez, a autorreferencialidade (ou, se preferirmos, a metarreferencialidade) faz emergir filosofia das próprias dobras do problema.

O ensino da filosofia é já uma questão filosófica, seja no sentido de se impor como tópico de problematização reflexionante (é a filosofia ensinável? o que se pode entender por ensinar?...), seja enquanto transporta, em qualquer prática possível, pressupostos e compromissos filosóficos de fundo: o que se propõe como forma de comunicar filosoficamente depende daquilo que se entende que a filosofia é. E se pensar o ensino da filosofia é, já, filosofar, então o ensino da filosofia (qualquer que seja a abordagem) talvez também não devesse deixar de ser filosófico.

Estas inquietações (sobre o que é a filosofia, como pode ela organizar-se e, sobretudo, que vias a percorrer no seu ensino) têm mantido uma presença constante no curso de Mestrado em Filosofia para Crianças, na Universidade dos Açores<sup>4</sup>: não apenas como temas de estudo, mas também enquanto horizonte de questionamento subjacente à própria organização do ciclo de estudos. Trata-se de um curso de “segundo ciclo”, designado assim no contexto das reformas europeias do Processo de Bolonha, oferecido em regime de *b-learning* (com momentos síncronos e assíncronos) e com um Plano de Estudos organizado em 120 unidades de crédito (ECTS)<sup>5</sup>.

Depois de quase uma década de atividades de formação, investigação e divulgação nesta área (Costa Carvalho, 2018), (s)urgiu na Universidade dos Açores, no ano letivo de 2016/2017, o primeiro (e até agora único) curso de Mestrado em Filosofia para Crianças em Portugal e um dos poucos no mundo. Podendo parecer apenas mais um ciclo de estudos universitários registados na área científica da filosofia, cremos que o Mestrado se tem tornado um caso de estudo por aquilo que tem permitido pensar sobre o que pode a fpc quando toma conta da universidade.

---

4 Instituição do sistema de ensino universitário público portugueses.

5 *Diário da República*, 2.ª série — N.º 115 — 17 de junho de 2016. É possível consultar neste documento o plano de estudos do Mestrado, composto por 10 unidades curriculares e um trabalho final, distribuídos ao longo de quatro semestres letivos. Estas unidades curriculares inscrevem-se maioritariamente na área científica da filosofia, havendo ainda alguns créditos em educação e em literatura. A organização curricular assenta no pressuposto de que a fpc é um campo de estudos filosóficos, o que implica que o curso acolha disciplinas de caráter geral em termos de áreas e domínios das tradições filosóficas, assim como disciplinas diretamente relacionadas com a prática filosófica com crianças.

## Mestrado

Inicialmente, o projeto consistia na simples tarefa de transpor para um plano de estudos pós-graduados as diretrizes que regulam qualquer mestrado no espaço universitário europeu. Mas a tarefa mostrou-se apenas a superfície de um processo de reflexão e questionamento constantes que, para além de exigir um permanente esforço regulador entre teoria e prática, tem vindo a descobrir outras importantes dimensões.

Tratando-se de um *domínio de estudos* (à falta de melhor expressão) emergente, a fpc tem sido feita por este Mestrado, no necessário processo de institucionalização académica pelo qual passam as áreas filosóficas que se vão estabelecendo e consolidando. Sendo relativamente recente o interesse pela tarefa de cruzar a filosofia e a infância (Matthew Lipman e Ann Sharp propuseram o primeiro programa curricular na área apenas há 40 anos), a par com publicações certificadas na área, periódicos de referência e congressos de especialidade, torna-se necessário que as instituições de ensino e investigação validem igualmente a fpc enquanto área de estudos. Um programa pós-graduado permite o estudo atento e aprofundado do estado da arte numa determinada área, validando as abordagens que se apresentam com estrutura coerente e fundamentada, assim como promove entre alunos e docentes a formação de uma massa crítica cuja investigação original explora o potencial filosófico da área e desenha novas rotas necessárias ao seu crescimento.

Contudo, por detrás desta constatação de que o potencial de um mestrado suplanta a dimensão formativa de profissionais, constituindo-se como uma força motriz responsável pela produção de pensamento próprio e original em fpc, uma outra dimensão se tem vindo a afirmar. Não só a fpc tem sido feita pelo Mestrado, como o próprio Mestrado tem sido conduzido pela fpc. E, com ele, um diferente modo de estar em universidade parece emergir e revelar aos envolvidos a atenção a aspetos que o convencionalismo académico nem sempre acalenta.

A presente reflexão procura ventilar algumas ideias em torno deste processo e, sem qualquer pretensão de fixar cânones ou fazer a apologia de um produto acabado, apresentaremos considerações que nos parecem poder marcar um momento decisivo no modo de estar em universidade. Consideramos que depois de se vivenciar um mestrado a partir da fpc, nem a filosofia pode mais ser entendida da mesma forma, nem tão pouco a universidade. O que tem, então, a fpc que pode transformar aquilo em que toca? É esta inquietação que nos tem movido nos últimos anos e que aqui servirá de guia para a reflexão.

Porque é sempre em comunidade que estamos quando pensamos, procuraremos apoios nalgumas pistas já deixadas por outros: para além dos autores que compõem hoje o fervilhar problematizador dentro da fpc, escutaremos ainda Jaspers e Heidegger (a filosofia como um modo específico de pensamento que interroga, demole e liberta), assim como Bergson e dois dos seus mais estimulantes leitores, Jankélévitch e Deleuze. Serão apenas vestígios que nos inquietam pela subversão que deixam antever face a um modo estanque de entender o filosofar: no fundo, e como veremos, tratar-se-á sempre mais de permitir, do que de prometer.

### Filosofia para crianças

Começemos pela designação. Retomando as nossas palavras de abertura, a expressão “filosofia para crianças” também se inscreve nas fileiras do não consensual. O termo surgiu com Matthew Lipman, Ann Sharp e os seus colaboradores do Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), na Montclair State University (Nova York), para designar um programa curricular e os seus pressupostos filosóficos (Lipman, 2003).

Nas últimas décadas, diferentes especialistas têm apresentado designações alternativas. A mais difundida tem sido a expressão “filosofia *com* crianças” (Kohan, 2001; Murriss, 2008; Haynes & Murriss, 2012) e os seus autores sublinham a exteriorização que a original preposição “para” conservaria entre os dois substantivos, que replicaria ainda o pressuposto tradicionalista do adulto-educador-filósofo que entrega às crianças-educandas-nãofilósofas um saber feito e pronto-a-vestir.

Contudo, e apesar destas alternativas, em bom rigor a expressão “filosofia para crianças” tem servido para designar diferentes práticas e pressupostos variados dentro da junção entre filosofia, infância e educação, muito para além do programa curricular do IAPC. Um fenómeno curioso neste contexto foi o surgimento do acrónimo inglês P4C, que parece ter ganho menos anti-corpos na sua difusão do que a expressão completa (Philosophy for Children).

Mais recentemente, a conciliadora sigla P4/wC (Philosophy for/with Children), adotada pelo International Council of Philosophical Inquiry with Children, tem procurado aglutinar maior número de especialistas e praticantes, incluindo quem se identifica com a linha de Lipman e Sharp, mas abrindo também a todos os que, contestando os seus fundamentos e práticas, apresentam abordagens substancialmente distintas.

A nossa posição perante a tentativa de atribuir um mesmo nome a todas as abordagens tem sido a de evitar qualquer compromisso que exclua mais do que congregue. Sendo natural a preocupação com a dimensão identitária da designação escolhida, pareceu-nos que o presente momento da área se caracteriza sobretudo pela consciência interna e externa de um domínio específico de práticas e discursos filosóficos. E isto significa que é mais aquilo de que não temos certezas do que aquilo que consideramos já definitivamente adquirido (que, em bom rigor, não deve sequer existir quando se trate de filosofia). Por este motivo, adotamos até aqui a designação que nos parece poder acolher mais entendimento, o que não significa que a entendamos como uma categorização estrita, estreita e acabada.

Recorremos, então, à expressão “filosofia para crianças”, assim como ao acrónimo “fpc” para nos referirmos a uma subárea filosófica (reconhecida internacionalmente) que engloba discursos problematizadores e reflexivos sobre diferentes aspetos (epistemológicos, éticos, estéticos, políticos e sociais) que decorrem da promoção de práticas filosóficas com pessoas de distintas idades, especialmente crianças, em diversos contextos educativos. Como procuraremos explicitar, esta posição permite-nos reivindicar determinadas posturas de fundo, que têm servido de fundamento às práticas empreendidas até aqui, sem nunca descurarmos a abertura a propostas que nos possam desafiar a repensar o que fazemos e temos feito.

Desta forma, a fpc reconhece necessariamente as suas origens nos trabalhos de M. Lipman (2003) e A. Sharp (Gregory; Laverty, 2017), em especial no programa curricular que elaboraram no IAPC a partir da década de 70 do século XX, composto por várias novelas filosóficas para crianças e respetivos manuais para os professores. Estes recursos pedagógicos foram a face visível de um projeto educativo cujos pressupostos filosóficos se estenderam da ética e da política à estética e à epistemologia. E foram estes pressupostos que permitiram, nas décadas que se seguiram, a sedimentação de uma abordagem à filosofia na educação básica a partir do diálogo e da narrativa em *comunidade de investigação filosófica* (Sharp, 1987).

Mas se nasceu da obra de Lipman e Sharp, a fpc cedo soube autonomizar-se das obras dos seus criadores. Para tanto contribuiu certamente o papel difusor que ambos levaram a cabo, em diferentes partes do mundo, sobretudo a partir da década de 90. O mais curioso é que os frutos dessa ação foram mais longe do que a simples divulgação e adaptação – que também as houve – do seu trabalho em contextos diferenciados. O programa do IAPC – constituiu-se por um currículo em particular e por conjuntos de materiais específicos

– deu lugar a uma área ou subdisciplina da filosofia (Splitter; Sharp, 1995: vii). Como consequência, a fpc abriu-se a fundamentos teóricos distintos do contexto inicial pragmatista e analítico em que se filiavam Lipman e Sharp, emergindo diferentes propostas a partir do desiderato inicial de promover encontros entre filosofia e infância.

A recuperação de tradições filosóficas como a hermenêutica, o pós-modernismo ou o pós-humanismo, assim como de expressões culturais geograficamente distintas do contexto norte-americano, congregou diferentes vontades. Autores como David Kennedy, Laurance Splitter, Karin Murriss, Joanna Haynes, Oscar Brenifier, Michel Sasseville, Tom Wartenberg ou Walter Kohan, têm promovido desenvolvimentos da área pela exploração da complexidade subjacente aos discursos (Vansieleghem; Kennedy, 2011).

A ideia de que há uma forma única de pensar bem, para a qual todos devem confluir, foi substituída pela defesa de contextos, comunidades e práticas específicas e, para lá de uma procura pela definição de um método pedagógico com determinados protocolos estabelecidos, acalenta-se uma multiplicidade de visões em permanente mutação e reconstrução. Uma das notas dominantes é o próprio questionamento constante dos fundamentos assumidos anteriormente, no que parece uma procura por aquilo que há de mais específico na filosofia: a desconstrução de tudo o que se possa instalar com pretensões homogeneizantes.

Como qualquer domínio ou campo de estudos, a fpc tem então consolidado o seu percurso na difusão de diferentes abordagens práticas, assim como enquanto campo de investigação avançada, a partir das diferentes perspetivas que permanentemente a revitalizam. Filosoficamente, mostra-se tão mais fecunda quanto maior o número de vozes que a habitam. Para além disso, a dissonância de posições mostra-se fundamental para respeitar, e sobretudo salvaguardar, a complexidade dos seus temas (filosofia, infância, educação, ...). Será hoje difícil, e até indesejável, identificar um conjunto de teses e convicções que todos os autores partilhem e fuge-se, por isso, de um paradigma único.

Enquanto área filosófica, as abordagens espriam-se a partir dos pressupostos e das consequências epistemológicas, mas também éticas, estéticas, sociais e, sobretudo, políticas do exercício filosófico com crianças. Assim, um dos pontos que ressaltamos como essencial nas atuais configurações da fpc é a sua importância para além de uma prática de natureza cognitiva ou metodológica (Kohan; Costa Carvalho, 2019). A promoção de práticas regulares do exercício do pensamento filosófico pode obviamente ser apresentada como um programa de desenvolvimento de habilidades cognitivas (o Santo



Graal do sucesso escolar das aprendizagens). Porém, felizmente essa leitura tende a ser complementada por abordagens mais compreensivas. Se a fpc tem contributos a trazer à educação, será certamente pelo potencial humano que encerra, nas diferentes vertentes do que seja a humanidade e numa abertura a todos os outro(s) que configuram as experiências do sujeito no mundo.

### A filosofia para crianças na universidade

Para além da multiplicidade e da diversidade das suas vozes, a fpc afirma-se também enquanto área filosófica pelo alcance dos seus discursos. A junção da filosofia com as crianças levanta de imediato questões de óbvia relevância sobre tópicos de educação, permitindo questionar práticas e suposições latentes na ação dos educadores. Estas suposições mantêm-se muitas vezes insuspeitadas, quer por velada ação ideológica, quer pela erosão política dos espaços educativos, e nestes cenários a fpc pode funcionar como grão de areia numa engrenagem.

Mas, para além disso, ou subjacente a este movimento de resistência pacífica e esclarecedora, a fpc estende a sua ação à própria tradição filosófica, convocando e repensando conceitos e perguntas que desde o início a habitaram. Na linha da epígrafe com que abrimos a reflexão, da autoria de David Kennedy, há certamente um efeito da fpc sobre a tradição filosófica que não pode deixar de ser considerado.

A prática filosófica com crianças pode convocar para um espaço privilegiado todo e qualquer conceito já desenvolvido pelos filósofos nas suas obras (o bem, o belo, o poder, a justiça, a origem,...), assim como promover a criação de novas conceptualidades ou imagens para mover o pensamento (ao estilo de Deleuze e Guatarri, 2005).

Da mesma forma, o questionamento infantil atreve-se a recolocar questões que reputados filósofos inauguraram nas suas obras e que se vivificam de uma forma imperdível: a verdadeira estreia da experiência do mundo presente nas descobertas infantis. O privilégio da fpc consiste na oportunidade de (re) construir o espaço público da própria hermenêutica filosófica pela mão de um público preferencial com características especiais. As crianças chegaram recentemente ao mundo social e cultural, estão em constante estado de assombro e descoberta, são *privilegiados epistémicos*, no dizer de David Kennedy (1999: 353). E talvez não só epistémicos, como estéticos, éticos, sociais ou políticos.

Assim sendo, para além da multiplicidade de perspectivas que acolhe, uma área de estudos vinca a sua pertinência e necessidade dentro do saber em que

se insere se estender retrospectivamente a sua ação. Isto é, se a fpc propuser modos de entender a prática filosófica com crianças que tragam como consequência o questionamento das matrizes dessa mesma prática, assumir-se-á como uma área decisiva. Se mudar o modo como entendemos a própria filosofia, então a fpc não será apenas um ramo de uma árvore, mas a revitalização de toda a planta. E, de facto, a fpc não está na filosofia como uma boneca está na caixa, numa relação de exterioridade e exteriorização. A fpc ativa a própria filosofia, questiona-a e reatualiza-a, acerca-a e envolve-a como um organismo vivo (Murrís; Haynes, 2018, p. 55).

David Kennedy considera que um dos aspetos notáveis na fpc reside precisamente na forma como um programa educativo desenhado para crianças em idade escolar trouxe implicações para a teoria e para a prática da própria filosofia (Kennedy, 1999, p. 338). Significa que a fpc não é apenas (mais) uma área filosófica. Ela é estruturalmente filosófica porque questiona a sua própria matriz, desalojando-a de alguns dos seus principais (pre)conceitos instauradores, sendo que o primeiro será a ideia de que a filosofia é prerrogativa de seres humanos adultos.

Como consequência, também se questionam as implicações que a fpc poderá ter no modo como a filosofia é ensinada, dentro e fora da universidade, bem como na sua articulação com outras áreas profissionais ou nos modos como a investigação académica é feita, avaliada e até publicada (Canon, 2003). Neste contexto, queremos fugir à distinção entre filosofia académica e fpc, por considerarmos que acentua uma clivagem que nos parece mais perniciosa do que benéfica: seja porque tende a retirar à fpc a sua natureza propriamente filosófica, seja porque enferma a própria filosofia numa conceção redutora e exclusivista. Se é possível estar na fpc do mesmo modo que estamos em qualquer outra área filosófica, também é certo que depois de desafiada pela fpc, nem a filosofia, nem a academia serão as mesmas.

Para além da ideia de que a filosofia é prerrogativa de adultos, a fpc desafia ainda outros estereótipos, como sejam que a maturidade da reflexão não é compatível com a dimensão lúdica das experiências ou que o seu contexto privilegiado é o da reflexão individual e privada.

A promoção de uma reflexão que contraria o modelo de pensamento solitário e regulado por uma racionalidade centrada no sujeito, herança da linha filosófica que encontrou no iluminismo racionalista um dos seus pontos altos, foi apanágio da fpc desde o seu nascimento. Um dos elementos nucleares do legado de Matthew Lipman e de Ann Sharp reside precisamente na abordagem filosófica que propuseram como infraestrutura (Lipman, 2008)

epistemológica, ética, estética, social e política do currículo. A *comunidade de investigação filosófica* (Sharp, 1987) apresentou-se como um conceito derivado da inspiração colhida no pragmatismo de Peirce e Dewey, constituindo-se como um modo filosófico de pensar baseado numa perspectiva de investigação cooperativa. Esta investigação era modelada no plano narrativo nas próprias novelas filosóficas do IAPC através das diferentes formas como as personagens (crianças e adultos) interagiam.

Mas a comunidade de investigação filosófica autonomizou-se do primeiro projeto de fpc. Desde então, tem conhecido importantes desenvolvimentos e interessantíssimas abordagens que têm permitido, não só aprofundar as suas estruturas e alcance (Kennedy, 1993; Kennedy; Kennedy, 2012), como também superar a intencionalidade da inspiração inicial numa reconfiguração da noção em termos menos direcionados (Jasinsky; Lewis, 2015).

A partilha cooperativa da atividade filosófica, que se alimenta da relação experiencial de pensamento dentro de uma comunidade, tem retomado o modelo de intersubjetividade constituinte da racionalidade dialógica (Kennedy, 2004). O *intersujeito* que emerge na prática da comunidade de investigação reconhece os limites identitários da sua individualidade, assim como admite o caráter processual da realidade enquanto composto orgânico entre uma consciência de si como totalidade inacabada e uma prática dialeticamente operativa que integra os contextos e os outros com os quais partilha o espaço público da palavra dita. Assim, entender a filosofia como prática de pensamento que emerge a partir de uma experiência partilhada, com maior ou menor latitude em termos de intencionalidade educativa, contrasta com um modo de estar na universidade que não faz depender desse processo de encontro o surgimento do pensamento. E este encontro, se começa em coautoria científica de processos de investigação académica, estende-se para lá disso.

Os privilégios do processo de construção e manutenção de comunidade de pensamento estendem-se muito para lá da dimensão epistemológica enquanto *locus* de produção de conhecimento e construção argumentativa. O seu alcance toca a função política de um espaço que se constrói como debate comprometido na participação co-construtora e deliberativa. Mas a comunidade de pensamento e investigação detém igualmente um papel ético nas implicações práticas de envolvimento e cuidado envolvidos no raio de ação dos seus membros. E, claro, também se faz presente a dimensão estética de afetação sensível dos envolvidos para além do estrito cultivo da racionalidade concebida de forma exclusivamente discursiva.

Estes são os desafios que a fpc lança sobre a própria atividade filosófica, revitalizando-a e propondo modos de fazer que a tornam “simultaneamente a marcha do pensamento vivo e a consciência desse pensamento (reflexão), isto é, o ato e o respetivo comentário”, no dizer de Jaspers (1998, p. 18).

### A universidade na filosofia para crianças

A fpc apresenta-se, então, como área reconhecida academicamente dentro dos estudos filosóficos. Presta-se à interdisciplinaridade, tendo em conta os contextos educativos de aplicação, assim como a própria realidade multimoda e *polimorfa* da infância (Kennedy; Kohan, 2014, p. 154), que convoca diferentes perspetivas em torno do questionamento. Língua, Expressões Artísticas, Literatura, Matemática, Biologia, são apenas algumas das áreas que encontram eco na fpc por quanto cruzam as suas temáticas com o pensamento reflexivo em torno dos interesses em presença no diálogo filosófico.

Para além disso, a fpc não pode isolar teoria e prática, a investigação enquanto conjunto de produtos (os caminhos percorridos pelos conceitos criados nas, e a partir das, diferentes tradições) e enquanto processo (a atividade efetiva de pensamento). A filosofia compõe-se de corpos de conceitos e perspetivas que não é possível, nem desejável, negligenciar no âmbito da fpc. O diálogo e as restantes práticas filosóficas com as crianças orbitam inevitavelmente em torno de temas que os filósofos exploraram nas suas obras. Querer esvaziar a fpc desta dimensão é contribuir para o esvaziamento da prática, fazendo acreditar que se trata de trabalhar competências discursivas e não discursivas enquanto formas vazias de conteúdo. Se, por um lado, representa uma recusa que menoziza as histórias da filosofia e os patrimónios que ela erigiu (e que tanto contribuem para aquilo que hoje somos enquanto humanidade), por outro lado priva a própria filosofia de uma revitalização permanente. Trata-se de entrar no diálogo através do que nos transmitem as tradições filosóficas, tornando o ouvido livre para aquilo que nela nos pode inspirar (Heidegger, 2018, p. 34). Em qualquer espaço que nos encontremos, e no qual pratiquemos diálogo filosófico, temos a oportunidade única de continuar o legado de quem nos precedeu e de, através desse legado, nos entregarmos aos desafios do pensamento. E as crianças são os seres humanos que mais estão prontos para abrir caminhos em qualquer cenário de pensamento.

É certo que diferentes são as tradições e os contextos. E tão pouco se faz a apologia de uma única história da filosofia. Seja em qualquer contexto geográfico e cultural, encontramos patrimónios nocionais que constituem as

identidades filosóficas em presença. E são essas identidades que a fpc preserva enquanto matéria própria do pensar. Qualquer exercício de pensamento acontece em espaços reais e estes espaços estão comprometidos com tempos que os precederam e, mais do que isso, com tempos que os constituem. Filosofar nesses espaços é dialogar com esses tempos, presentes no passado e passados no presente. É esta a dimensão substancial da filosofia. E, ao contrário de representar um revisitar cristalizado e dogmático de obras já feitas, apresenta-se como a única forma de assumir o mundo em que nos encontramos lançados: *libertarmos para a liberdade do diálogo com o que foi e continua sendo* (Heidegger, 2018, p. 13).

Paralelamente, as comunidades de pensamento filosófico são também espaços que efetivam os modos de exercer o próprio pensamento, não enquanto formas desligadas de conteúdos, mas como linhas de intencionalidade ou, em termos heideggerianos, *dis-posições de diversas tonalidades* (2018, p. 43). O pensamento filosófico compõe-se como conjunto de atuações, que podem ser concebidas de forma mais ritualizadas ou mais des-intencionalizadas e des-constructivas. O exercício prático do pensamento compõe-se como conjunto de opções em relação às posturas que se assumem. E, por isso, a fpc resulta em modos de estar no pensamento que, no âmbito das variações possíveis, se engaja com o compromisso decorrente do que seja pensar.

Assim sendo, patrimônios e intencionalidades combinam-se organicamente como diferentes caminhos para distintos pontos. Na filosofia não há messias, como não há uma via única para a salvação. Caminha-se de modos diferentes, pratica-se o pensar a partir de pontos distintos, constroem-se e destroem-se pontos de passagem próprios. Quase nada sabemos sobre o que leva alguém a percorrer este caminho conosco. Sabemos que veio e que fica algum tempo. Do que se trata é de experienciar o que acontece nesse tempo de modo a que todos possam encontrar o que procuram ou, caso isso não aconteça, compreendam o que vem a seguir. Assim na comunidade de investigação filosófica, assim no Mestrado.

### **A universidade como virtualidade**

No seguimento do exposto, impõe-se terminar a reflexão confluindo para o que deu mote à escrita: o Mestrado em Filosofia para Crianças da Universidade dos Açores. De entre tudo o que se disse, onde enquadrar este projeto? Como tem procurado dar voz e corpo às alegações sobre a filosofia e sobre a fpc que temos vindo a apresentar? É possível construir um modo de estar

na universidade que seja, acima de tudo, verdadeira prática de diálogo em comunidade? É possível fazer universidade como quem faz escola?

Retomamos a sugestão de que a escola, na recuperação da tradição grega da *skholé*, é o espaço do virtual (Kennedy; Kohan, 2014, p. 154). Neste entendimento de escola, esbate-se a luta pelo tempo da produtividade e da eficiência, sinal da mercantilização da educação que segmenta o espaço educativo em causas e efeitos, meios e fins. A escola como *skholé* será, então, a fuga aos binómios redutores em prol da celebração do espaço da virtualidade. E, seguindo a sua pista, levamos a Bergson a reflexão para acolhermos a revitalização da noção de virtual operada pelo filósofo francês (no âmbito da sua crítica ao conceito clássico de possível).

De acordo com a crítica de Bergson (2009, pp. 99-116), depois desenvolvida por Deleuze (2000, pp. 99-100; 2007, pp. 345-348), a conceção que entende a realidade como realização de possíveis encontra-se em consonância com os princípios da *semelhança* e da *limitação*. Com a *semelhança* porque o real é, assim, entendido de modo estrito, apenas à imagem dos possíveis nele contidos. Com a *limitação* porque, de entre todos os possíveis, se entende que só alguns adquirem realidade (os que passam o teste da existência). Semelhança e limitação asfixiam, assim, a força íntima vital que é, pelo contrário, novidade e imprevisibilidade e concebe-se um universo do *tudo está já dado* (Bergson, 2007, p. 345), nada havendo a descobrir ou a criar.

Por outro lado, o virtual apresenta-se como processo permanente de atualização (e não de realização) através da *criação* e da *diferença*. Há sempre mais no efeito do que o previsto pela causa: as virtualidades constituem já realidade, criam(-se) na diferenciação e, desta forma, a vida é novidade ou, num termo mais bergsoniano, duração e imprevisibilidade.

O que significará, então, para a escola ser palco do virtual e não meramente do possível? E o que implicará levar esse modo de ser para a universidade? Em que é que a transformará? E como pode essa experiência, em si mesma filosófica, florescer num mestrado?

As respostas que hoje partilhámos sugerem mais do que designam: são em si mesmas virtualidade, *permissão* mais do que promessas (Jankélévitch, 1999, 217). E, todas elas, começam pela negativa, indicando que, à boa maneira socrática, estamos mais próximos do que não sabemos do que de certezas apodíticas.

O lugar do virtual não é compatível com a formação em série, numa lógica de dotação de profissionais com competências técnicas para desempenharem funções específicas. Da mesma forma, também não se compadece com a

validação das experiências apenas em função de um fim a atingir. Experimentar a virtualidade é já vivenciar filosoficamente “a marcha do pensamento vivo”, nos termos jasperianos já citados, assim como a reflexão sobre essa mesma marcha. Por isso, no Mestrado temos por missão dar a conhecer as diferentes formas de trabalhar filosoficamente com crianças, permitir que todos experienciem vozes diferentes das suas, que saboreiem as oportunidades que de fora nos incitam a pensar e, nelas, descubram tonalidades até então invisíveis.

O lugar do virtual não é compatível com um percurso realizado de modo solipsista, em que cada aluno cumpre determinadas exigências letivas desligado de quem o acompanha no caminho. Experimentar a virtualidade é viver entre a pluralidade de vias de acesso ao real, assim como de modos de o atualizar. O virtual é, assim, casa da comunidade de investigação e esta transforma-se na perspectiva privilegiada através da qual se experimenta o pensamento. Por isso, no Mestrado os momentos síncronos e assíncronos são de partilha constante entre alunos e docentes e, sempre que possível, abrem-se as portas da aula para todos os outros que se integram no nosso pensamento. Especialistas e praticantes de todo o mundo que, em comunidade, partilham os meandros da sua investigação e permitem encontrar as entrelinhas das suas escritas.

O lugar do virtual não é compatível com a imobilidade ou com a inação, antes se aparenta com um turbilhão permanente de dinamismo. Experimentar a virtualidade é descobrir que a criação exige levar sempre mais longe as conquistas que fazemos em cada instante, porque a paragem se traduz em resultados imóveis e estanques, que a ninguém enriquecem. Por isso, no Mestrado saltamos os muros físicos da universidade e fazemos universidade onde ela é necessária: nas escolas, nas bibliotecas, nas câmaras municipais, em instituições de beneficência, nas festas dos concelhos. Não de uma forma popular e ligeira, mas com a seriedade que se atribui ao que verdadeiramente importa: institucionalizar um modo de estar e, com ele, fortalecer os indivíduos que, sem perderem no rigor das suas práticas, conseguem estar em comunidades mais alargadas e nelas se inspirarem para a permanência no diálogo.

Por tudo o que dissemos, estar assim na filosofia, através de uma universidade inspirada na fpc, é ser lugar de encontro e de participação, é fazer e pensar sobre o que se faz, é pensar e sentir sobre o que se pensa. Podemos estar ainda longe do melhor registo possível, mas entendemos que um programa de estudos recusará as suas virtualidades quando se limitar a ser apenas um programa de estudos. Um curso é um percurso. E, neste caso, um mestrado são muitos percursos em encruzilhada.

## Referências

- BERGSON, H. *L'évolution créatrice*. Paris: Presses Universitaires de France, 2007.
- \_\_\_\_\_. *La pensée et le mouvant*. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.
- CANON, D. How Has Involvement with Philosophy for Children Changed How I/We Understand Philosophy? *Analytic Teaching*, 22 (2), pp. 97-105, 2003.
- COSTA CARVALHO, M. O problema da formação em Filosofia para Crianças: pressupostos e práticas. In: SANTOS, Maria Teresa (coord.). *Filosofia e Crianças: Pressupostos e linhas de um curso*. Évora: Universidade de Évora, 2018, pp. 134-154.
- DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Lisboa: Relógio d'Água, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Le bergsonisme*. Paris: Presses Universitaires de France, 2007.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Les Editions de Minuit, 2005.
- GREGORY, M.; LAVERTY, M. *In community of inquiry with Ann Sharp*. Childhood, Philosophy and Education. London: Routledge, 2017.
- HAYNES, J; MURRIS, K. *Picturebooks, Pedagogy and Philosophy*, New York: Routledge, 2012.
- HEIDEGGER, M. *Que é isto – a filosofia?* Petrópolis: Editora Vozes, 2018.
- JANKÉLÉVITCH, V. *Henri Bergson*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.
- JASINSKY, I.; LEWIS, T. E. The Educational Community as Intentional Community, *Studies in Philosophy of Education*, 35 (4), pp. 371-383, 2015.
- JASPERS, K. *Iniciação Filosófica*. Lisboa: Guimarães Editores, 1998.
- KENNEDY, D. The community of inquiry and Educational Structure. In: LIPMAN, M. (ed.). *Thinking children and Education*. Dubuque: Hunt Publishing Company, 1993, pp.352-357.
- \_\_\_\_\_. Philosophy for Children and the Reconstruction of Philosophy. *Metaphilosophy*, 30 (4), pp. 338-359, 1999.
- \_\_\_\_\_. Communal Philosophical Dialogue and the Intersubject, *International Journal of Applied Philosophy*, 18 (2), pp. 203–218, 2004.
- KENNEDY, D.; KENNEDY, N. Community of Philosophical Inquiry as a Discursive Structure, and its Role in School Curriculum Design. In: VANSIELEGHEM, N.; KENNEDY, D. (ed.). *Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects*. London: Blackwell, pp. 97-116, 2012.
- KENNEDY, D.; KOHAN, W. O. A escola e o futuro da SKHOLÉ: um diálogo preliminar. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. 22 (mai-out), pp. 154-162, 2014.
- KOHAN, W. O. Some questions to/within Philosophy for Children. *Ethik und Sozialwissenschaften*, 12 (4), pp. 443-445, 2001.
- KOHAN, W. O; COSTA-CARVALHO, M. Finding Treasures: Is the Community of Philosophical Inquiry a Methodology? *Studies in Philosophy and Education*, 38, pp. 275-289, 2019.



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

\_\_\_\_\_. Philosophy for Children's Debt to Dewey. In TAYLOR, M. *et al.* (eds.) *Pragmatism, Education and Children*. International Philosophical Perspectives. Amsterdam/ New York: Rodopi, 2008, pp. 143-152.

MURRIS, K. Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education*, 42 (3-4), 2008.

MURRIS, K.; HAYNES, J. Philosophy for Children: a postdevelopmental relationality. In: \_\_\_\_\_. (eds.). *Literacies, Literature and Learning: Reading Classrooms Differently*. London: Routledge, 2018, pp. 50-63.

SHARP, A. M. What is a community of inquiry? *Journal of Moral Education*, 16(1), pp. 37-44, 1987.

SPLITTER, L.; SHARP, A. M. *Teaching for Better Thinking*. Melbourne: Acer, 1995.

VANSIELEGHEM, N.; KENNEDY, D. What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children – After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*. 45 (2), pp. 171-182, 2011.