

**FILOSOFIA E CRIANÇAS**  
**PRESSUPOSTOS E LINHAS DE UM CURSO**

Maria Teresa Santos  
[Coordenação]

## Ficha Técnica:

Título: *Filosofia e crianças – Pressupostos e linhas de um curso*

Autores: Vários Autores

Coordenação: © Maria Teresa Santos

Design da Capa: © Francisco Brito

Editor: © Joaquim Pinto – Aisthesis e © Universidade de Évora

Data da edição: 2018

ISBN: 978-989-99242-7-7

Depósito Legal: 437656/18

Printed on Demand by Liberis- Spain

Esta edição contou com a colaboração e apoio de:



UNIVERSIDADE  
DE ÉVORA



Centro Interdisciplinar  
de História, Culturas e Sociedades  
da Universidade de Évora

UID/HIS/00057/2013 (POCI-01-0145-FEDER-007702)



UNIVERSIDADE DE ÉVORA  
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA  
Fundo Europeu  
de Desenvolvimento Regional

FCT  
Fundação  
para a Ciência  
e a Tecnologia

© Universidade de Évora

Colégio do Espírito Santo, Largo dos Colegiais, 2

Apartado 94, 7000-849 Évora.

## ÍNDICE

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

## O problema da *formação* em Filosofia para Crianças: práticas e pressupostos

Magda Costa Carvalho

Universidade dos Açores  
NICA-UAç / UA; IFIL-NOVA /UNL

O programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp tem pouco mais de 40 anos e à sua criação de imediato se sucederam a difusão e a adaptação em diversos contextos geográficos e culturais. Quer isto dizer que a história de Filosofia para Crianças, sobretudo nas últimas décadas, tem consistido numa marcha, mais ou menos vertiginosa, de inovação e renovação. Nem sempre este ritmo de rápida disseminação se tem mostrado compatível com a sedimentação de reflexões apuradas sobre as diferentes dimensões e problemáticas que a prática coloca.

A formação dos facilitadores de sessões de Filosofia para Crianças, de acordo com o modelo da *comunidade de investigação filosófica* de Lipman e Sharp, é uma das dimensões deste projeto pioneiro que aguardam um debate de maior desenvolvimento.

A presente reflexão pretende contribuir para essa discussão, apresentando de forma concisa algumas posições que consideramos relevantes para a compreensão do que está em causa. Não temos a pretensão de assumir a forma acabada de um cânone, mas de justificar opções que nos parecem decisivas no presente contexto de implementação da Filosofia para Crianças em Portugal. Esperamos, assim, contribuir para que se possa gerar uma comunidade alargada de diálogo sobre este tópico.

Tomaremos como interlocutores de reflexão Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp, para além de outros especialistas na área, como sejam David Kennedy, Laurance Splitter, Ann Gazzard e Karin Murriss, porquanto as suas obras se apresentam como pontos de referência problematizadores dos desafios que a questão coloca.

Em termos metodológicos, consideramos relevante atentar em dois aspetos essenciais à contextualização da reflexão.

Em primeiro lugar, o problema da formação dos facilitadores ou monitores das sessões, isto é, dos adultos que trabalham diretamente com as crianças, orientando as comunidades de investigação, coloca-se a par de uma outra questão, lógica e empiricamente anterior. Trata-se do problema da formação do(s) próprio(s) formador(es) que, em contexto de comunidade de investigação filosófica, desenvolvem uma prática colaborativa do pensamento filosófico com crianças. A ele nos iremos referir no final da reflexão.

Em segundo lugar, o contexto em que se pratica Filosofia para Crianças em Portugal apresenta-se, simultaneamente, favorável e desfavorável ao tratamento desta temática. *Favorável* porque, na ausência de regulamentação efetiva das práticas, existe um ambiente propício a uma discussão independente, entre especialistas, decisores e interessados na área, sobre os modelos formativos mais adequados a adotar. Mas é igualmente *desfavorável* porque é precisamente esse vazio de regulamentação que tem permitido a multiplicação de formações cuja credibilidade não se mostra assegurada. Desta forma, alimenta-se uma penalizadora ausência formal de critérios clarificadores do que deve constituir uma boa formação, e conseqüentemente uma boa prática, de Filosofia para Crianças, e a norma parece continuar a ser a ausência de qualquer norma.

Ambos os aspetos agora mencionados enformarão explícita ou implicitamente as considerações que de seguida apresentaremos.

## **1. Práticas formativas em Filosofia para Crianças na Universidade dos Açores**

As posições que temos vindo a maturar sobre a formação em Filosofia para Crianças foram construídas na Universidade dos Açores ao longo dos últimos 11 anos. Desde 2006, esta Instituição tem sido palco de uma série de iniciativas de divulgação, formação e investiga-

ção no âmbito da Filosofia para Crianças, das quais temos tido o privilégio de fazer parte. Incentivada sobretudo pela ação da Doutora Maria Gabriela Castro, Professora Auxiliar com Agregação da Universidade dos Açores, esta Universidade foi consolidando na última década um percurso que a transforma na única instituição portuguesa de ensino superior com uma intervenção estruturada em Filosofia para Crianças.

O primeiro projeto materializado intitulou-se *CRIA: Criatividade e Reflexão para a Infância Açoriana*, decorreu entre 2006 e 2009 e teve o financiamento público do Governo dos Açores. A formação das investigadoras envolvidas (docentes da Universidade dos Açores, doutoradas em Filosofia) tornou-se uma prioridade nos dois anos iniciais do Projeto, tendo o terceiro sido reservado para a prática da Filosofia para Crianças em contexto escolar (de 5 diferentes ilhas do Arquipélago dos Açores). Do trabalho desenvolvido resultou a publicação do relatório final do projeto, coligindo algumas reflexões, materiais e práticas utilizadas (Castro; Miúdo; Costa Carvalho, 2010).

Paralelamente a esta dimensão investigativa, outras iniciativas decorreram, quer no âmbito de divulgação, quer de formação. Em relação ao primeiro, teve lugar em 2009 o Simpósio *Filosofia e Estética: Uma Escola para os Afetos*, trazendo aos Açores duas referências mundiais em Filosofia para Crianças: Ann Margaret Sharp e Oscar Brenifier. Foi uma oportunidade única de contacto de proximidade com a co-autora do Programa de Filosofia para Crianças, que infelizmente haveria de falecer no ano seguinte, bem como de confronto entre diferentes perspetivas e modos de fazer, quer nacionais, quer internacionais.

A este evento, surgiram-se outros que, de forma similar, contaram com reputados especialistas internacionais da área e ajudaram a divulgar junto do público português algumas das suas principais problemáticas. Assim, em 2012 decorreu no *campus* de Ponta Delgada o encontro *Filosofia para Crianças e Adolescentes: uma Escola de Liberdade*, e em 2014, no *campus* de Angra do Heroísmo, *Filosofia para Crianças e Adolescentes: Aprender a Pensar em Comunidade*.

Em relação à vertente formativa da atuação da Universidade dos Açores no âmbito da Filosofia para Crianças, tem sido pautada por dois princípios: a *progressividade* e a *coerência*. Apostou-se numa oferta formativa gradual que, em estreita articulação com a progressão da investigação desenvolvida, tem evoluído em três momentos: algumas ações de curta duração, um curso de Pós-Graduação e um Mestrado.

Numa primeira fase, a aposta centrou-se em ações de formação de curta duração (25h e 30h), para professores e educadores, que não visavam preparar facilitadores, mas tão somente dar a conhecer os pressupostos filosóficos e pedagógicos do programa de Filosofia para Crianças. Foram cursos relevantes para a promoção da Filosofia para Crianças junto de um público vasto e diversificado, seja enquanto área filosófica, seja enquanto modelo educativo.

Uma vez que uma oferta formativa desta natureza jamais poderia contar com o devido rigor e profundidade das principais problemáticas subjacentes à prática da Filosofia para Crianças, e tendo consciência de que o público que a frequentara manifestava interesse e disponibilidade por uma formação mais estruturada, em outubro de 2013 deu-se início na Universidade dos Açores a um curso de *Pós-Graduação em Filosofia para Crianças*.

Tratou-se de um curso constituído por 60 ECTS, divididos entre seis unidades curriculares, e com uma duração de dois semestres letivos<sup>12</sup>. Esta Pós-Graduação conheceu três edições, decorreu em regime de *b-learning* e contou com um total de 25 alunos de localizações geográficas tão diversas como Açores, Continente Português e ainda Macau. As unidades curriculares constituintes do curso versavam sobre disciplinas filosóficas gerais (Lógica, Epistemologia, Ética, Estética, Filosofia Política), bem como sobre Filosofia para Crianças, numa dimensão teórica e prática, havendo ainda uma disciplina que articulava a Literatura para a Infância e as Expressões Artísticas. Na génese desta estrutura esteve uma perspetiva que David Kennedy haveria de sintetizar de forma paradigmática:

---

<sup>12</sup>*Diário da República*, 2.ª série — N.º 184 — 24 de setembro de 2013.

“Pessoalmente, considero que quem pratica Filosofia para Crianças deve envolver-se num curso regular de leituras em filosofia, que inclua fontes primárias e secundárias, assim como leituras de poesia, literatura, filosofia da ciências e religião.” (Nanji, 2013)

Após três edições de sucesso da Pós-Graduação, considerou-se estarem reunidas as condições para se avançar no caminho formativo e investir num curso que aliasse, à dimensão formativa estruturada do curso, a produção académica de investigação original sobre Filosofia para Crianças. Foi neste contexto que, em fevereiro de 2016, foi aprovado pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) o projeto conducente ao primeiro Mestrado em Filosofia para Crianças numa universidade portuguesa, que contou com a sua primeira edição no ano letivo seguinte<sup>13</sup>. Os pressupostos e as dinâmicas formativas do curso de Pós-Graduação mantiveram-se, aliando à componente teórica do estudo da Filosofia em várias das suas áreas e problemáticas (entre elas, o estudo da Filosofia para Crianças enquanto área disciplinar formalizada internacionalmente) a componente prática de acompanhamento da preparação e da realização de sessões em comunidade de investigação filosófica.

Desta feita, desde as ações de formação breves até à constituição do Mestrado em Filosofia para Crianças, a Universidade dos Açores solidificou um percurso que nos permite fundamentar, em termos práticos, as teses que de seguida se apresentam sobre a preparação de profissionais de Filosofia para Crianças, seja na perspetiva dos facilitadores, seja na dos formadores.

## **2. A formação em Filosofia para Crianças deve englobar uma componente geral (teórica) de Filosofia e uma componente específica (teórico-prática) de Filosofia para Crianças**

O problema da formação em Filosofia para Crianças encontra-se intimamente ligado àquilo que é a Filosofia, seja na sua dimensão teórica, seja enquanto prática.

---

<sup>13</sup> *Diário da República*, 2.ª série — N.º 115 — 17 de junho de 2016.



O pensamento filosófico constitui-se por uma dimensão procedimental e por uma dimensão substantiva. Na primeira, englobam-se as competências formais específicas do modo filosófico de pensar, na segunda estão presentes os conteúdos (temas, conceitos, perspectivas) que compõem a História da Filosofia. Não pode haver pensamento filosófico autêntico sem a presença de ambas, já que a Filosofia enquanto corpo de saber constitui-se simultaneamente de forma e de conteúdo. O que acabamos de afirmar é válido para o exercício do pensamento filosófico com pessoas de qualquer idade porque não depende dos interlocutores, mas da natureza constitutiva íntima da própria prática.

Quer isto dizer que, no plano da formação em Filosofia para Crianças, têm de ser mobilizadas competências relacionadas com o exercício prático do pensamento, assim como competências relacionadas com o reconhecimento das matrizes temáticas que enformam a tradição filosófica. Recorrendo de novo a David Kennedy, recordamos que quanto mais rica for a formação filosófica do facilitador, mais ricas serão as ressonâncias que ele conseguirá registar quando se sentar com um grupo de crianças para pensar dialógica e colaborativamente (Nanji, 2013: 164). A metáfora do ouvido musical encaixa aqui na perfeição, já que a par da técnica de execução dos instrumentos, é necessário que o praticante cultive um vasto conhecimento de conteúdos musicais para que possa identificar de forma cuidada e rigorosa as diferentes tonalidades acústicas.

Desta forma, apelidarmos alguém que não tem formação filosófica como um bom facilitador de Filosofia para Crianças seria o mesmo que considerar como bom professor de Português alguém que não conhece a língua, ou como bom instrutor de natação um indivíduo que não sabe nadar. Não sendo condição suficiente, a formação filosófica geral – que neste contexto não significa superficial, mas antes abrangente – do facilitador é uma condição necessária à prática da Filosofia para Crianças.

Citamos a este propósito a crítica de M. L. 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)

A ideia de que orientar um diálogo filosófico com crianças é apenas dirigir as intervenções de forma ordeira esfuma-se quando nos detemos na análise dos conteúdos dos discursos produzidos nas comunidades de investigação filosófica. A noção de *investigação* presente neste conceito não pode resumir-se a uma simples conversa (Gardner, 1995; 2015) porque transporta exigências de forma e de conteúdo que só podem encontrar eco numa formação que complementemente conhecimentos de Filosofia e treino de pensamento filosófico com crianças. Para conseguir formular intervenções *substantivas*, o facilitador tem de estar familiarizado com a Filosofia enquanto disciplina, isto é, com as suas questões, os seus problemas e os seus procedimentos próprios, assim como tem de dominar a natureza, estrutura e história da Filosofia para Crianças enquanto abordagem ao pensar. Sem essas capacidades, e a limite sem qualquer formação filosófica, o suposto facilitador não se encontra apto a apresentar os problemas e as questões filosóficas ao grupo, e menos ainda a descobrir os pressupostos e implicações do discurso das crianças (Murriss, 2000: 40-43).

Ann Gazzard colocou a questão de forma muito clara no seu artigo “Do you need to know philosophy to teach philosophy to children? A comparison of two approaches”. Ouçamos a especialista:

Ou seja, o professor de filosofia para crianças, segundo Lipman, dever ser versado em filosofia e nas diferentes perspetivas que aquela oferece, não para que possa dar respostas ‘certas’, mas sim para facilitar o diálogo entre os alunos. Para Lipman, o professor de Filosofia para Crianças usa essa largura e profundidade de conhecimento para entender mais completamente as perspetivas dos diferentes alunos e, então, ajudá-los a elucidar melhor as suas visões em vez de impor as

dele. Em geral, quanto mais um ponto de vista se encontra articulado com os fundamentos e implicações que lhe subjazem, mais capazes estão os alunos para perceberem se concordam ou discordam dele, e porquê, e mais fácil se torna para a discussão e a investigação avançarem.” (Gazzard, 2013: 46)

Como atrás referimos, é condição necessária de um diálogo filosófico que quem o facilita seja capaz de perspetivar o que é dito em termos filosóficos, como se colocasse uma lente específica para olhar os discursos. Se esta lente faltar, a miopia do suposto facilitador incapacita-o para discernir as subtilezas filosóficas que os seus interlocutores assumem no diálogo.

O perigo é maior do que o que se possa inicialmente pensar e A. Gazzard alerta para o que está em causa: a difusão da crença de que não é preciso saber Filosofia para fazer Filosofia para Crianças é cair na concepção deturpada, e até imoral, de que num diálogo filosófico não há respostas erradas (Gazzard, 2013: 52).

Ou seja, descurar a formação compromete-nos com o pressuposto de que, em termos epistemológicos, a prática do pensamento filosófico está ancorada numa ausência total de critérios normativos. Como consequência imediata, valida-se o logro de que todas as respostas valem o mesmo. Nada mais errado e pernicioso. Faremos muito melhor serviço às nossas crianças se, na ausência de formação adequada, simplesmente não tentarmos fazer com elas Filosofia para Crianças, em vez de insistirmos em manejar veículos cujo funcionamento desconhecemos, por veredas nas quais caminhamos de forma quase cega.

### **3. A formação em Filosofia para Crianças deve ser contínua**

Assente a necessidade de formação geral e específica – em Filosofia e em Filosofia para Crianças – nos requisitos formativos do facilitador de comunidades de investigação filosófica, de imediato se colocam algumas dúvidas: que tipo de formação em Filosofia se deve exigir? Um curso de licenciatura? Um mestrado? Uma pós-graduação? Uma ação de formação de 25h? Chegará um curso breve de 12h?...

A resposta não pode ser exclusiva ou tão pouco prescritiva, sob pena de colocarmos um espartilho demasiado apertado e com o qual os futuros praticantes de Filosofia para Crianças não se identifiquem.

A este respeito, consideramos que, mais do que estipular uma formação de base obrigatória, é útil sublinhar que deve a mesma ter um carácter contínuo. Ser licenciado ou mestre em Filosofia pode conferir ao facilitador algum conforto em relação aos conhecimentos que detém. No entanto, a necessidade de formação não termina na aquisição do grau, por três motivos.

Em primeiro lugar, decorre da própria natureza questionante da Filosofia ser uma atividade de permanente estudo e descoberta de sentido(s). Já António Sérgio alertava que, em Filosofia, somos todos aprendizes, uns mais novos e outros mais velhos. Este pensador português contemporâneo sublinhava que o valor deste saber consiste numa contínua atividade de elucidação dos problemas essenciais da existência, e não num conjunto fechado de respostas precisas. E, assim, qualquer *bom professor do lidar filosófico é como um indivíduo que nos leciona a ginástica procedendo ele próprio como um bom ginasta e obrigando-nos a fazer ginástica* (Sérgio, 1996, 1996: 7-9).

Em segundo lugar, quando se trabalha em Filosofia para Crianças, deparamo-nos com o desafio constante que constitui a criatividade do nosso público. A efervescência dessa criatividade exige uma procura constante, nos conhecimentos filosóficos que vamos adquirindo ao longo da vida, de referências que nos ofereçam uma bagagem ou equipamento para intervir (apenas) de forma a ajudar a comunidade de investigação. Alimentar a matriz filosófica do diálogo do grupo é um trabalho árduo que exige variados recursos, sobretudo conhecimentos filosóficos que se possam operacionalizar no momento em que a comunidade deles necessite.

Em terceiro lugar, e fazendo eco da posição de Laurance Splitter, uma boa formação em Filosofia para Crianças não pode abdicar de um modelo de *prática reflexiva* (Splitter, 2014: 91). Assim como acontece no modo de funcionamento das comunidades de investigação filosófica,

em que o trabalho de meta-cognição ajuda a regular a qualidade do pensamento produzido, também a formação dos facilitadores necessitada auto e da heterorreflexão sobre as práticas desenvolvidas. Este acompanhamento dos facilitadores deverá consistir numa articulação entre a preparação das sessões, a realização das mesmas e a autoavaliação dos resultados práticos do processo mediante o recurso ao património teórico dos autores e textos de referência em Filosofia para Crianças.

Neste contexto de necessária continuidade formativa, consideramos que o trabalho do facilitador de Filosofia para Crianças consiste mais em preparar-se continuamente, do que em preparar sessões isoladas. Ao planificar cada sessão e ao preparar-se filosoficamente para ela, o que está em causa não é tanto o que se irá passar de facto no dia e hora programados, mas a autoformação daquele facilitador para o contínuo do seu trabalho com as crianças. É por este motivo que, assim que a sessão tem o seu início, é a comunidade de investigação que marca o tom do que de filosófico se passará na sessão. Compete ao facilitador “seguir a investigação onde ela conduz” (Lipman, 2003: 84-87) e não tanto fazer cumprir escrupulosamente a planificação que tinha preparado.

Relembre-se que Lipman designa por “construção da agenda” o momento da sessão em que a comunidade faz o levantamento das suas questões para o diálogo (Lipman, 1997:18). E, sendo a comunidade que constrói o seu programa de discussão, o trabalho prévio do facilitador apenas pode consistir em preparar-se filosoficamente para prováveis tópicos de discussão, bem como para possíveis estratégias de exploração. É, aliás, neste sentido que se enquadra a afirmação de Laurance Splitter e de Ann Sharp segundo a qual *a natureza da investigação filosófica em comunidade impede planificações com conteúdo excessivamente específico* (Splitter; Sharp, 1995:143).

Neste cenário, a afirmação inicial segundo a qual a formação dos facilitadores deve ser contínua assume um duplo sentido: não apenas em termos formais de frequência de cursos estruturados, oferecidos por

instituições creditadas na área, mas também em termos informais de estudo e preparação filosófica permanente.

Ao contrário da cativante e longamente difundida frase, consideramos que as crianças *não são* filósofos naturais. Simplesmente porque nenhum ser humano o é. Pode-se ter mais apetência para o questionamento ou mais predisposição para estudar as obras da tradição, mas isso não transforma um ser humano num “filósofo”. A este propósito recorramos a Karl Jaspers, quando afirma que:

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).

Há, portanto, uma clara distinção entre a especulação espontânea e a autêntica Filosofia. O critério que funda essa distinção reside na intencionalidade reflexiva e metarreflexiva. É este o ato de “concentração”, de que fala Jaspers, 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 na 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 seu dispor, seja enquanto procedimentos de pensamento, seja enquanto património conceptual e temático (Costa Carvalho, 2014).

Nesse sentido, será certamente prejudicial, na preparação dos futuros facilitadores de comunidades de investigação, enfatizar uma suposta naturalidade da dimensão filosófica humana (Turgeon, 2013: 13). Se ninguém nasce filósofo, então a orientação filosófica do pensamento requer uma contínua intencionalidade formativa.

#### **4. A necessidade de formação em Filosofia para Crianças é inversamente proporcional à idade das pessoas com quem o facilitador trabalha**

Como se depreende do que foi até aqui referido, não se considera aceitável que se possam realizar sessões em comunidade de investigação filosófica na ausência de uma formação séria, isto é, estruturada e creditada, em Filosofia para Crianças.

Dito isto, acrescenta-se que essa formação é tão mais necessária quanto se trabalhe com pessoas mais novas. Ao contrário do que poderia à primeira vista parecer, quanto menos idade tiver a maioria dos membros da comunidade de investigação, mais necessidade de conhecimento e à-vontade filosóficos se impõe ao facilitador. A formação dos facilitadores, devendo insistir no estudo do património temático da Filosofia, assim como no treino da estrutura do pensamento filosófico, deve ligar estas competências a contextos reais. Os conceitos em torno dos quais se pretende envolver o pensamento da comunidade têm de ser-lhes tornados *acessíveis*, no sentido em que L. Splitter emprega o termo (Splitter, 2014:102): *dar acesso, tornar disponíveis ou ao dispor, colocar ao serviço*.

Ora, a configuração primitiva dos discursos de uma pessoa de 4 ou 5 anos decorre de uma titubeante simplicidade linguística. No entanto, em termos dos sentidos subjacentes ao discurso, essa simplicidade linguística nem sempre se transforma em simplicidade conceptual. Em termos filosóficos, a singeleza da linguagem infantil não é sinónimo de leveza ou de facilidade. Porque se encontram em fase de aquisição da linguagem, a maioria das vezes o discurso destas pessoas concentra ideias cuja profundidade não encontra eco nas formas verbais que dominam (ou não dominam) para as expressar. Feitas as devidas ressalvas de contexto, remetemos para a tese de G. Bachelard do *instante metafísico* (Bachelard, 1970), segundo a qual a poesia apreende de forma intensiva e simultânea aquilo que a discursividade abstrata desdobra e objetiva. É para detetar uma análoga instantaneidade filosófica que se deve preparar o facilitador, sem correr riscos de

uma tradução apressada e pré-formatada daquilo que as crianças querem, de facto, dizer<sup>14</sup>.

O ouvido do adulto deve esforçar-se permanentemente para ouvir o que, de facto, dizem as crianças. O convite à depuração de pressupostos e implicações, que compõe um dos papéis do facilitador na comunidade de investigação, exige aqui uma atitude de profundo respeito pelas intervenções das crianças enquanto reais expressões de inquietações filosóficas. Desta feita, quando pertence a comunidades de investigação de nível pré-escolar, o facilitador necessita de uma formação de base de grande rigor para conseguir colocar o comboio da comunidade nos carris filosóficos. Torna-se crucial que domine substantivamente os conteúdos filosóficos em diálogo, tornando-se então capaz de intervir de forma procedimentalmente relevante para a progressão da investigação e sem atropelar os interesses e as preocupações das crianças.

Discordamos neste ponto de Karin Murriss, quando, advogando para o facilitador a imprescindibilidade de formação académica em Filosofia, ressalva que essa formação poderá ser um obstáculo quando se trata de crianças muito novas (Murriss, 2000: 40).

O que nos parece é que, à medida que se vai fortalecendo em termos formativos, o facilitador aumenta os seus conhecimentos filosóficos e, conseqüentemente, está muito mais alerta para detetar as implicações filosóficas naquilo que ouve. Continuando com a metáfora auditiva, quanto mais seguros e rigorosos forem os conhecimentos filosóficos do facilitador, mais afinado estará o seu ouvido e mais ressonâncias encontrará nos diálogos da comunidade. Este facto, sim, pode tornar-se um obstáculo ao trabalho de orientação da investigação

---

<sup>14</sup> A questão da *tradução* em Filosofia para Crianças é um tópico de grande interesse no âmbito da formação de facilitadores. Contudo, dada a economia da presente reflexão, não iremos desenvolvê-lo. Registamos apenas como essencial a secção “Teaching for bridging, transfer, and translation” de Lipman (2003:54-56), assim como “The ethics of translation”, de A. M. Sharp (1993).



se o facilitador não focar a sua atenção somente nas inquietações que sejam do real interesse do grupo.

Muito do que é dito na comunidade durante a sessão não mobiliza um interesse coletivo, ou pelo menos da maioria dos seus membros, e o toque do facilitador deverá estar em esperar que esse interesse se manifeste e em conceder-lhe ocasião para enquadramento filosófico. Se, ao invés disso, o facilitador optar por centrar-se apenas no seu ouvido filosófico, perderá o rumo da comunidade e terá dificuldades em manter ativo o fio condutor do discurso.

### **5. A necessidade de formação em Filosofia para Crianças é maior quando se utilizam recursos não intencionalmente filosóficos**

Uma das riquezas que a Filosofia para Crianças conquistou ao longo das últimas décadas, enquanto área disciplinar, foi a diversidade de modelos e perspetivas que se foram consolidando. O que era inicialmente um Programa único foi-se adaptando e convertendo numa miríade de propostas, adaptadas a cenários e contextos diferenciados. Hoje encontramos inúmeras propostas curriculares e diferentes abordagens à promoção do pensamento filosófico com pessoas mais novas.

Neste contexto, o debate sobre quais os estímulos mais adequados para desencadear diálogo filosófico com as crianças é longo e complexo. Sem querermos entrar aqui na análise específica desta questão, salientamos que umadas implicações que se estendem para a problemática da preparação dos facilitadores prende-se com as diferentes formações exigidas por materiais de natureza distinta. Narrativas de matriz filosófica, escritas intencionalmente para trabalhar o pensamento, requerem do adulto a mobilização de conhecimentos e de práticas distintas de recursos não intencionalmente filosóficos. A posição que defendemos é que os últimos requerem maior preparação por parte de quem com eles trabalha em contexto de comunidade de investigação filosófica.

Quando M. Lipman e A. Sharp iniciaram o trabalho no IAPC, eram inexistentes quaisquer materiais de apoio para os professores e grande parte do seu esforço de disseminação da metodologia passou por criar esses materiais. Não apenas do ponto de vista das crianças, para quem foram escritas as onze histórias (*novels*), mas pensando também nos educadores, a quem dirigiram os respetivos manuais. Na elaboração das histórias, como afirma o próprio Lipman, o intuito não foi apenas substantivo, mas também procedimental:

As ideias filosóficas estão espalhadas generosamente em cada página, de modo a que é rara a criança que lê um excerto sem ser atingida por alguma coisa enigmática, controversa ou que a maravilhe. À medida que as crianças que povoam as novelas se envolvem numa cooperação intelectual, formando uma comunidade de investigação, a história torna-se um paradigma para as crianças reais na sala de aula.” (Lipman, 1988:6).

Esta forma de proceder visou sobretudo complementar as lacunas formativas dos professores em termos filosóficos, fornecendo-lhes uma entrada direta para aumentar a probabilidade de o diálogo na comunidade se tornar filosoficamente substantivo e de, assim, os próprios facilitadores não se sentirem como acrobatas sem rede.

Contudo, por motivos de diversa natureza, nalguns contextos implementou-se a prática de não recorrer aos materiais produzidos pelo IAPC, ou a outros intencionalmente filosóficos, substituindo-os por estímulos, na sua maioria, provenientes da Literatura Infantil (Murriss, 2016). O facto de a maioria das histórias de Lipman e Sharp se apresentarem sem ilustrações, a natureza considerada artificial dos diálogos entre as personagens infantis, bem como a presença de demasiados elementos culturais do contexto norte-americano, foram alguns dos argumentos subjacentes ao surgimento de abordagens diferenciadas, como a de Karin Murriss e Joanna Haynes.

Estas autoras propuseram o programa de “Filosofia *com* Crianças” – assim designado para distanciar-se do currículo lipmaniano – como alternativa à “Filosofia para Crianças”, adotando estímulos

provenientes da Literatura para a Infância como mais adequados, quer pela linguagem, quer pelas ilustrações, à promoção de questões de natureza filosófica. Esta opção permitia ainda aos facilitadores, sobretudo aos que já tinham prática pedagógica com crianças, recorrerem a materiais familiares, poupando tempo no estudo de mais uma área curricular.

No entanto, consideramos que materiais desta natureza representam uma maior exigência em termos formativos. Orientar um diálogo filosófico a partir de uma narrativa literária ou de um poema requer uma formação filosoficamente mais estruturada, bem como um maior à-vontade com a metodologia da comunidade de investigação filosófica. Wendy Turgeon di-lo com mestria: “Para que a literatura funcione como um impulso filosófico, requer as habilidades e competências de um facilitador filosófico treinado. Caso contrário, a natureza da conversa que se seguirá, por mais deliciosa que possa ser, pode não explorar ideias filosóficas” (Turgeon, 2013, 20: 4).

Currículos como os de Matthew Lipman, Ann Sharp e Philip Cam (1993) tornam os conceitos filosóficos mais rapidamente identificáveis pelas comunidades de investigação através da forma como foram propositadamente construídas as suas histórias. Para além disso, estes autores colocaram na construção dos guias de apoio aos professores um profundo cuidado e uma exaustão exploratória que não encontram paralelo nas obras que não foram escritas para a atividade pensante – reflexiva e metarreflexiva – da comunidade de investigação.

Acresce que, recorrendo a materiais literários já conhecidos, os professores poderão experienciar maior dificuldade em distanciar-se das leituras anteriores que deles tenham feito, muitas vezes moralizantes, o que se poderá tornar um obstáculo à natureza questionante própria da desconstrução filosófica.

A atividade dialógica dentro da sala de aula não é exclusividade da Filosofia para Crianças. Os educadores e professores praticam-na em vários outros momentos curriculares, inclusivamente de exploração e interpretação literárias. No entanto, é necessário que se apercebam da

diferença de natureza entre esses diálogos e aquilo que se espera deles numa sessão em comunidade de investigação filosófica. Se utilizarem o mesmo material para ambas as ocasiões, é natural que essa diferença nem sempre se torne consciente e, conseqüentemente, real.

Para além disso, na ausência de um currículo filosófico de referência, os facilitadores perderão o contacto com um modelo ou paradigma de discurso filosófico das (e com as) crianças que possa iluminar as suas práticas. Desta feita, perde sobretudo a prática reflexiva que atrás mencionamos, uma vez que desaparece o contacto como que poderia contar como critério para distinguir um diálogo filosófico de uma simples conversa não filosófica.

Não quer isto dizer que os currículos intencionalmente filosóficos tenham de ser utilizados em exclusividade. O seu total esquecimento é que se torna desaconselhável, sobretudo aos neófitos nesta prática.

Temos muito a aprender com currículos como os de M. Lipman e A. Sharp ou P. Cam, antes de nos aventurarmos a saltar sem rede.

## **6. Os formadores de facilitadores de Filosofia para Crianças devem ser detentores de um Doutoramento em Filosofia, bem como de formação específica certificada em Filosofia para Crianças**

Paralelamente à discussão sobre a formação dos facilitadores, coloca-se esta outra sobre as qualificações dos seus formadores. É uma questão sobre a qual se tem escrito menos, provavelmente porque não está institucionalizado um modelo único formativo. No entanto, parecem-nos uma questão cuja relevância não deve ser descurada.

Tal como afirmava Lipman, “Porque são formalmente similares, a preparação de formadores e a preparação de professores têm sido tratadas em conjunto nas discussões precedentes. Mas obviamente que há diferenças, particularmente no facto de que os formadores estão profissionalmente familiarizados com a filosofia e os professores

tiveram uma curta (e por vezes desagradável) exposição a essa disciplina.” (Lipman, 1988:158).

Na esteira de Lipman, e para que se possa assegurar o rigor e a profundidade da formação dos facilitadores, considera-se que essa função deve estar a cargo de quem detenha um conhecimento filosófico de topo em termos académicos (o doutoramento), em articulação com formação específica certificada em Filosofia para Crianças.

Por um lado, garante-se que o formador domina o pensamento filosófico em termos históricos e temáticos, incluindo o conhecimento do estado da arte sobre a Filosofia para Crianças. Como já afirmamos, nas últimas décadas têm sido reproduzidas distintas propostas de prática filosófica com crianças. E cada uma destas propostas vai muito para além da súpula dos materiais de apoio que apresenta porque contém pressupostos teóricos decisivos, relacionados sobretudo com a natureza do próprio saber filosófico, bem como com questões antropológicas relacionadas com o conceito de criança.

Esta formação filosófica avançada tem, necessariamente, de ser articulada com uma formação em Filosofia para Crianças, que inclua igualmente o desenvolvimento de prática. Se não é possível ao facilitador fazer Filosofia para Crianças sem estudar filosofia, também não é possível ao seu formador distanciar-se em absoluto da prática de facilitação de comunidades de investigação.

Lipman estava ciente dos obstáculos que a exigência de qualificação académica aos formadores poderiam trazer para a disseminação da Filosofia para Crianças nos diferentes contextos (Lipman, 1988: 154). No entanto, não abdicou desta posição, considerando que é menos provável que formadores sem experiência filosófica consigam orientar futuros facilitadores para a especificidade de diferentes áreas disciplinares como a Ética, a Estética ou a Filosofia Política, do que pessoas academicamente versadas em Filosofia.

Ann Gazzard considera que esta exigência decorre do rigor intelectual que o Programa de Lipman esperava introduzir nas escolas (Gazzard, 2013: 50) e exprime uma posição da qual nos aproximamos

fortemente: o sucesso da prática do pensamento filosófico, sobretudo de acordo com a metodologia da comunidade de investigação, está fortemente dependente do conhecimento filosófico dos facilitadores, de uma atitude questionante perante o saber e de uma disposição para detetar o potencialmente filosófico (Gazzard, 1996: 15). Como afirma a autora, estas competências exigem tempo de maturação e apenas podem ser promovidas através de formadores que tenham empreendido, eles próprios, os percursos de investigação em Filosofia necessários para assumirem um modo de pensar de matriz filosófica. Uma vez que o nível máximo do trabalho investigativo filosófico se identifica, consensual e formalmente, com o doutoramento, os futuros facilitadores não devem exigir menos dos seus formadores.

É necessário ligar de forma séria e comprometida os facilitadores de comunidades de investigação à Filosofia, para que a Filosofia para Crianças não seja apenas mais uma ferramenta pedagógica, mas antes uma forma mais enriquecida, e enriquecedora, de pensar e de ser no mundo (Chesters; Hinton, 2017: 208). Para além de produzir bom pensamento, a comunidade de investigação visa promover seres humanos comprometidos com o ideal de razoabilidade (*reasonableness*) prática (Costa Carvalho; Mendonça, 2016). Desta forma, ganham as crianças que tenham a sorte de contactar com a Filosofia para Crianças: quanto mais sólida for a formação dos facilitadores das suas comunidades de investigação, mais ricas serão as experiências que dessa prática poderão retirar (Chesters; Hinton, 2017: 211).

As intransigências das reivindicações aqui apresentadas equilibra-se com a motivação que temos encontrado nos educadores e professores quando descobrem as inúmeras potencialidades subjacentes à Filosofia para Crianças. Essa motivação, aliada a uma formação aprofundada, validada e contínua transforma-os em sujeitos absolutamente capazes de abordarem a Filosofia, tal como abordam a Língua Portuguesa, a Matemática ou o Estudo do Meio.

### Referências bibliográficas

- Bachelard**, G. (1970) – Instant poétique et instant métaphysique. *Le Droit de Rêver*. Paris: PUF, 224-232.
- Cam**, P. (1993) – *Thinking Stories: Bk. 1: Philosophical Inquiry for Children*. Australia: Hale & Iremonger, Pty.
- Castro**, G.; Miúdo, B. P.; Costa Carvalho, M. (2010) – *Cria: Um Projeto de Filosofia para Crianças*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Chesters**, S. D.; Hinton, L. (2017). What's Philosophy got to do with it? Achieving synergy between philosophy and education in teacher preparation. M. Gregory *et al.* (eds). *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. London/New York: Routledge, 208-215.
- Costa Carvalho**, M. (2014) – Filosofia para Crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outra coisa. *A Paixão da Razão. Homenagem a Maria Luísa Ribeiro Ferreira*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 477-490.
- Costa Carvalho**, M.; Mendonça, D. (2016) – Thinking as a community: Reasonableness and Emotions. *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. London/New York: Routledge, 127-134.
- Gardner**, S. (1995) – Inquiry is no mere conversation (or discussion or dialogue): facilitation of inquiry is hard work! *Critical and Creative Thinking*. Vol. 3, n.º 2, 38-49.
- Gardner**, S. (2015) – Commentary on 'Inquiry is no mere conversation'. *Journal of Philosophy in Schools*. Vol. 2, n.º 1, 71-91.
- Gazzard**, A. (1996) – Philosophy for Children and the Discipline of Philosophy. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*. Vol.12, n.º 4, 9-16.
- Gazzard**, A. (2013) – Do you need to know Philosophy to teach Philosophy to Children?. *Teaching and Philosophical Praxis*. Vol.33, n.º1, 45-53.
- Jaspers**, K. (1998) – *Iniciação Filosófica*. Guimarães: Guimarães Editores.
- Lipman**, M. (1997) – Thinking in Community. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*. Vol.16, n.º 4, 6-21.
- Lipman**, M. (1988) – *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman**, M. (2003) – *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murris**, K. (2000) – The Role of the Facilitator in Philosophical Inquiry. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*. Vol.15, n.º 2, 40-47.
- Murris**, K. (2016) – Philosophy with Picturebooks. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer.

**Nanji, S.** (2013) – Recent Interviews with Philosophy for Children (P4C) Scholars and Practitioners. *Childhood & philosophy*. Vol. 9, n.º 17, 153-170.

**Ribeiro Ferreira, M. L.** (2014) – A (im)possibilidade de uma Filosofia para Crianças: algumas questões. *Poética da Razão. Homenagem a Leonel Ribeiro dos Santos*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 751-761.

**Sérgio, A.** (1996) – Prefácio do tradutor dedicado ao jovem aprendiz de filósofo. *Os problemas da Filosofia*. Coimbra: Arménio Amado Editor, 5-25.

**Sharp, A. M.** (1993) – The Ethics of Translation. *Critical & Creative Thinking*. Vol. 1, n.º 1, 10-17.

**Splitter, L.** (2014) – Preparing teachers to ‘teach’ Philosophy for Children. Revised Article. *Journal of Philosophy of Education*. Vol.1, n.º 1, 89-106.

**Splitter, L.; Sharp, A. M.** (1995) – *Teaching for better thinking. The classroom community of Inquiry*. Melbourne: Acer.

**Turgeon, W.** (2013) – Teachers Bringing Philosophy into the Classroom. *Philosophy in Schools. An Introduction for Philosophers and Teachers*. New York/London: Routledge, 9-20.