



# FILOSOFIA COM CRIANÇAS E JOVENS

Exemplos práticos

**Maria José Figueiroa-Rego**

2018

ASSOCIAÇÃO  
DE PROFESSORES  
DE FILOSOFIA



# **FILOSOFIA COM CRIANÇAS E JOVENS**

**Exemplos práticos**

**[SEGUNDA PARTE]**

**Maria José Figueiroa-Rego**

Ficha técnica

© Maria Jose Figueiroa-Rego, 2018

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

Título: Filosofia com crianças e jovens: exemplos práticos

[segunda parte]

Edição: Associação de Professores de Filosofia, 2018

## 1. Aspectos Metodológicos

*“Filosofia é um meio onde nós os alunos e professores nos reunimos a ler, a fazer perguntas uns aos outros, a tentar saber tudo o que nos rodeia. Nós os alunos adoramos filosofia porque queremos saber tudo sobre o mundo. (Ricardo, 9 anos).<sup>1</sup>*

Nesta descrição do que é FcCJ por parte de um aluno de 9 anos, temos todos os «ingredientes» de que necessitamos para caracterizar os aspectos metodológicos, que nunca são neutros quanto às suas implicações pedagógicas, pessoais e sociais, constitutivos de uma sessão de Filosofia com Crianças e Jovens. Em primeiro lugar, chamo a atenção para ‘nós os alunos e os professores’, como se um composto se tratasse, em termos identitários. Seguidamente, ‘nos reunimos’, o sentido de partilha ou comunhão. E continua ‘a fazer perguntas uns aos outros’, um questionar democrático, porque equitativo. Quanto ao conteúdo: ‘sobre tudo o que nos rodeia<sup>2</sup>’; quanto à forma: o tentar saber tudo (mais qualitativo que quantitativo); e o tal aspecto afectivo que desejavelmente acompanha a construção de conhecimento. O querer saber, e o querer saber com os outros sobre a realidade circundante é o motor do prazer que se retira destas sessões (que nunca contam para nota, para o caso se estar a pensar em questões outras que não a sincera fruição do pensar, i.e., o que vulgarmente se designa por ‘graxa’). De facto, se juntarmos a nós (professores e alunos) o ‘reunirmos’, adicionarmos ‘a ler’ e ‘a fazer perguntas’ para ‘tentar saber’, o resultado é: Comunidade de Investigação.

O que é uma comunidade de investigação? Primeiramente, é uma ideia de Pierce, o *setting* perfeito para realizar uma investigação/discussão filosófica (philosophical inquiry). Pensar em conjunto é pensar mais, no sentido em que nos estimulamos uns aos outros a ir mais longe nas nossas ideias, a atender a incoerências, a retirar ilações, a generalizar, ou, pelo contrário, a contextualizar, a rever conclusões, a zelar pelo contínuo trabalho de construção de conhecimento e de vigilância quanto ao seu carácter provisório e em aberto<sup>3</sup>. Para que tal sala de aula,

---

<sup>1</sup> In Figueiroa-Rego, MJ, “Quando as Crianças Filosofarem” in Filosofia pela Rádio, p. 52

<sup>2</sup> “E, para podermos pensar tudo e bem, não será necessário fazer com que todos, desde crianças, já comecem a aprender a pensar ao invés de apenas, aprenderem o já pensado?” LORIERI, M. A “Teorias do Conhecimento e o Filosofar” in Aprender a Pensar, Revista Internacional de Filosofia para Niños y Crianças, n.4, Madrid:Ediciones de la Torre, 1991, p. 91

<sup>3</sup> “As the intensity of the discussion in the classroom rises, the fact that the participants are engaged in shared inquiry becomes more evident. Instead of witnessing each individual thinking by himself or herself, observers can note the existence of distributed thinking, in which each participant utters what the situation calls for at the appropriated moment but from a differing point of view. Thus the community provides a perspectival context for shared inquiry and an epistemic context for the formation of a reflective equilibrium.” LIPMAN (2003:157)

transformada agora em comunidade de investigação, possa funcionar, existe um número mínimo de normas (o tal carácter normativo do pensamento interventivo). Não se trata retirar autoridade ao professor, mas sim de co-responsabilizar todos e cada um dos alunos sobre os correctos procedimentos a adoptar de modo a que ela possa realizar-se. Faz sentido seguir regras que se compreendem/vivem como necessárias, e cuja aplicação traz gratificação: uma produtiva investigação filosófica.

Quais são, então essas normas? São muito simples, e todas se baseiam no respeito mútuo que deve existir entre todos os participantes (incluindo o professor/moderador). Preferencialmente, todos os participantes e moderador se sentam em círculo, de modo que todos se possam ver uns aos outros, num mesmo plano. A linguagem corporal desempenha igual importância no âmbito do diálogo; por exemplo, expressões faciais que acompanham determinada intervenção podem facilitar a compreensão do discurso de quem as experimenta. Quem quer falar, deve manifestá-lo, inscrevendo-se para falar, regra geral, levantando o dedo. Após ter pedido a palavra, deve a guardar que a vez lhe seja dada pelo moderador(a). Quando está no uso da palavra, deve ser respeitado pelo que não deve ser interrompido; por outro lado, quando o outro usa da palavra, é merecedor do mesmo respeito. Existe uma alternância no uso da palavra que se quer o mais equitativo possível, evitando, por isso mesmo, monopólios na sua utilização, por parte de qualquer (incluindo o professor-moderador). FcCJ é pois “um espaço investigativo-dialógico”, como afirma Lorieri, “no qual crianças e jovens aprendem a investigar melhor (...) e aprendem a fazê-lo compartilhadamente e dialogicamente. Tal proposta tem a ver com o entendimento de Lipman de que o diálogo é inerente ao “fazer filosofia” e de que o “ir aprendendo a fazer filosofia” deveria ser inerente a todo o processo educacional”.<sup>4</sup>

Até agora, referimos sobretudo aspectos metodológicos, o que não esclarece por que é que defendemos que FcCJ não se reduz a ser, apenas, uma metodologia. A razão pela qual não nos demoramos na questão dos conteúdos, prende-se com duas ordens de razão: a dificuldade em separar produção filosófica em aula, do seu processo comunicacional, tal é a íntima relação entre ambos, o que terá levado Heidegger a afirmar que Sócrates foi o único filósofo genuíno uma vez que nada escreveu. (Heidegger afirmou igualmente que a filosofia morre quando vai `escola...). A segunda ordem de razão, prende-se com o facto de os conteúdos serem os mais variados; têm contudo, um denominador comum: não são produtos acabados nem promovem uma conclusão

---

<sup>4</sup> Lorieri, M.A. (2004) “O trabalho de filosofia com crianças e jovens nos últimos vinte anos”, pp.155-175 in Kohan, Walter O. (Org.) Lugares da Infância: Filosofia, Rio de Janeiro:DP&A, p. 157

definitiva. Materiais de qualidade, promovem investigação de qualidade. O mesmo se pode afirmar quanto à moderação, pelo que afirmamos que não faz FcCJ correctamente quem quer, FÁ-lo quem tem uma formação especializada na área, de qualidade.

O que se pode entender por investigação Filosófica? Em primeiro lugar, há uma nítida primazia pelo diálogo, uma vez que ele nos permite acompanhar a expressão pública do pensamento enquanto este se vai processando e progredindo numa interacção contínua com os restantes membros de uma comunidade de investigação. Podemos dizer, citando Richard Anthone<sup>5</sup>, que uma investigação filosófica consiste na conjugação de três características base: atitude filosófica, o método filosófico, e o(s) seu(s) conteúdo(s) ou objecto. Trata-se de um processo dinâmico animado por um movimento a que Leonard Nelson designa como “abstracção recessiva”, e que pode ser entendido como uma deslocação do concreto para o abstracto; do particular, ao geral. Este movimento é despoletado, ainda segundo Anthone, pelo objecto da investigação/discussão: a procura da verdade, no sentido platónico do termo (Alethea, ou desvelamento), ou pelo entendimento dos princípios básicos que norteiam a nossa percepção do mundo. Voltamos a afirmar que, mais uma vez, pedagogia, e filosofia, neste contexto de promoção do diálogo na construção do saber, assumem uma dimensão igualmente política, no sentido de intervenção no e construção do espaço comum, no bem comum. Esta é a leitura que fazemos do novo paradigma [comunicacional] do entendimento mutuo que Habermas preconiza na sua obra *The Philosophical Discourse of Modernity*.<sup>6</sup>

## 2. Alteração dos Perfis do Aluno e do Professor

Uma comunidade de investigação como aquela cuja aplicação de FcCJ nas escolas implica, comporta alterações nos clássicos perfis quer do aluno, quer do professor. Lipman (1980: 84) afirma que “são quatro importantes condições as que têm de estar reunidas para que uma criança

---

<sup>5</sup> ANTHONE, R., “Philosophical Inquiry and the Internet.” in *Thinking, The Journal of Philosophy for Children*, Montclair State University, Volume 13, Nr 13 , 1997 , p. 40

<sup>6</sup> “Fundamental to the paradigm of mutual understanding is, rather, the performative attitude of participants in interaction, who coordinate their plans for action by coming to an understanding about something in the world. When ego carries out a speech act and alter takes a position with regard to it, the two parties enter into an interpersonal relationship. The latter is structured by the system of reciprocally interlocked perspectives among speakers, hearers, and non-participants who happen to be present at the time” .HABERMAS, J., (2002) *The Philosophical Discourse of Modernity*, Cambridge: Polity Press, p. 296-7

ou jovem se envolva activamente<sup>7</sup> na geração de produção filosófica: (1) empenho na investigação filosófica; (2) ausência de endoutrinação – manipulação ideológica por parte do professor; (3) respeito pelas ideias dos alunos; (4) conquista da confiança das crianças e jovens”. Ao aluno, é-lhe pedido que se co-responsabilize pela sua aprendizagem, que seja autónomo, que tenha uma palavra a dizer, que seja crítico e/ou criativo, que protagonize uma conduta cívica com vista ao seu sucesso escolar, bem como ao sucesso escolar dos outros; ao professor, que este seja capaz de se despir da sua tradicional autoridade (quer científica, quer como garante de disciplina) para a partilhar com os seus alunos, que permita o questionar dos conteúdos e o seu trabalho *inter paris* com vista ao progresso da investigação filosófica. Em suma, é pedido ao professor que abdique da sua directividade em prol da implementação de um paradigma dialógico. É fácil? Não, certamente, para ambos os lados. Impossível? Não; trabalhoso.

Muitas vezes acontece que o professor titular (no 1ºCiclo) fica a conhecer melhor os seus alunos quando assiste, e [idealmente] colabora, a sessões de FcCJ. É difícil conhecer quem não é ouvido. Não se trata de atribuir culpas. O facto é que há (vastos) programas a cumprir, o que dificulta, ou mesmo, inviabiliza a participação dos alunos. Por outro lado, assistimos a dois ciclos de eterno retorno, que giram em paralelo: do aluno desmotivado, ao aluno indisciplinado; outro, do professor frustrado ao professor desgastado com a sua profissão.

No prefácio do Perfil do Aluno pode ler-se: “Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos activos”. Em tudo vem ao encontro do que se pretende com a implementação do programa de Lipman, o mesmo acontecendo com os pilares da Educação a que se refere o Relatório Dèlors nomeadamente com este “Aprender a viver juntos e a viver com os outros”. Apela-se, nestes textos, a uma visão humanista da Educação. Se entendermos que a Educação reflecte determinado modelo de sociedade, estes textos preconizam uma alteração no campo das mentalidades, que deve ter o seu natural início na Escola. Reconhecemos que esta é uma tarefa complexa e difícil. Não sendo possível simplificá-la, pois o Humano é, por definição complexo, há que reflectir e lutar pelas suas condições de implementação. Aos mais novos, isto é, aos alunos, ainda não formatados por modelos anteriores, talvez seja mais fácil a mudança. Ao

---

<sup>7</sup> O que não quer dizer que s-o participe quem se envolve na discussão, intervindo. Lipman considera que o permanecer em silêncio ouvindo deve ser considerado como um modo de participação; diz mesmo, que há quem aprende mais ouvindo do que a falar. Cf LIPMAN 1980:111



professor é pedido, ainda no mesmo documento relativo ao Perfil do Aluno, na secção que diz respeito aos princípios, para:

“E. Educar ensinando com coerência e flexibilidade – a flexibilidade é instrumental para se dar a oportunidade a cada um de atingir o perfil proposto, de forma coerente, garantindo a todos o acesso às aprendizagens. É através da gestão flexível do currículo, do trabalho conjunto dos professores sobre o currículo, do acesso e participação dos alunos no seu próprio processo de formação e construção de vida, que é possível explorar temas diferenciados, trazer a realidade para o centro das aprendizagens visadas.”

Por que é que citamos este documento, neste contexto? Porque, para além de uma natural afinidade de princípios pedagógicos e cívicos, e de uma base humanista que se partilha com o programa de Filosofia com Crianças e Jovens, propomos que este seja uma forma de atingir este patamar de excelência ao qual, o professor (por muito bem intencionado que seja) muitas vezes, não encontra escada por onde prosseguir.

### Conclusão

Finda a leitura deste artigo, o(a) leitor(a) pode, por exemplo, interrogar-se:

“A quem se destina, no campo da docência, a prática de FcCJ?” ou “Qualquer pessoa pode ser moderadora de uma sessão de FcCJ?”

Quanto à primeira questão, no que diz respeito à aplicação de FcCJ no meio escolar, cumpre esclarecer que não há uma área disciplinar específica (em termos de habilitações científicas) ou faixa etária (em termos de anos de escolaridade) preferenciais para este programa. Quando surge em Portugal nos meados da década de 80, por uma questão de oportunidade, mais do que decorrente da sua natureza, FcCJ cola-se excessivamente ao 1º Ciclo, alegando-se, então, maior flexibilidade curricular e mais liberdade de gestão de tempo, por parte dos seus currículos e profissionais. Na realidade, este programa aplica-se, ideal mas não necessariamente, a todos os anos de escolaridade, desde o final do pré-escolar até, tal como Lipman o desenhou, ao 1º ano da Faculdade. Uma vez que, ao contrário de grande parte dos outros países, temos filosofia no Ensino Secundário, já seria muito bom se este programa pudesse cobrir todo o Ensino Básico. FcCJ pode ser aplicado por qualquer professor cujo perfil pessoal e pedagógico seja compatível com estas alterações que se sugerem, Se o professor em questão não tiver formação filosófica de base,

pede-se que tenha a capacidade de ser fiel aos materiais especialmente criados para o efeito, por quem a tem, assim como neste área específica. Não tem de improvisar, nem estará sozinho perante uma área que não domina. Tem é de ter uma sólida formação na área de FcCJ, destinada a professores de todos os níveis de escolaridade. Chamamos a atenção para a necessidade de uma cuidada formação de formadores em FcCJ. Neste contexto, há dois aspectos para os quais se torna necessária uma chamada de atenção: o auto-didactismo e a transferência de competências. Quanto ao auto-didactismo, muitas vezes reside numa concepção errada do que é filosofia com crianças, por vezes radicando já numa concepção deturpada da própria infância, tanto em termos cognitivos como intelectuais. Na verdade, Filosofia com Crianças e Jovens é filosofia, com todo o rigor e complexidade que isso implica, só alterando o seu público-alvo habitual: não são adolescentes do secundário nem adultos universitários. Por outro lado, neste programa não se ensina filosofia; provoca-se, exerce-se, vive-se filosofia com a sinceridade que emana do verdadeiro espanto<sup>8</sup>. Quanto à transferência de competências, prende-se com o facto de quem frequentou cursos de formação destinado a trabalhar com adultos, partir do princípio que há uma natural equivalência a uma habilitação de formador; o que é errado: são públicos distintos e com especificidades próprias. Além do mais, e de acordo com Lipman, o plano da formação é reservado a profissionais com formação na área científica de filosofia área e especializados em FcCJ. Para aqueles que vão por em prática este programa e são oriundos da área científica de filosofia, uma dificuldade acrescida se lhes apresenta: a facilidade do discurso, que não se deve confundir com a dificuldade ao nível das ideias. É que há uma gíria da qual não é fácil libertarem-se e que pode dificultar a operacionalização de um programa que tem por base o próprio processo comunicacional: não se pede que este seja fácil; pede-se que seja claro para todos.

Independentemente da área da formação académica da qual provém, será que qualquer um pode ser moderador de uma sessão de FcCJ? Não, necessariamente. Há pré-requisitos como a não directividade ou mesmo uma certa capacidade de não interferir ao nível das ideias, de não as condicionar, que não assiste a todos. Como afirma Sternberg, há diversos estilos de ensinar e de aprender. Não é um juízo de valor, mas, e apenas uma constatação de facto. Não temos de ser todos iguais ou igualmente bons nas mesmas coisas. Como diria um aluno do 2º Ciclo, “Se todos fossemos palhaços, quem é que sobrava para rir?”

---

<sup>8</sup> “(...) it should be obvious to anyone who listen to the philosophical comments and questions of young children that these comments and questions have a freshness and inventiveness that is hard for even the most imaginative adult to match.” MATTHEWS, Gareth B., *The Philosophy of Childhood*, Cambridge: Harvard University Press, 1996, p. 17

Filosofia com Crianças e Jovens visa hoje, como na altura da sua génese, abrir portas para um outro paradigma educacional, com aspectos de ruptura – sobretudo ao nível da relação pedagógica – mas também com aspectos de continuidade e de promoção de cooperação com a escola tradicional no desenvolvimento de competências básicas e transdisciplinares, como é o caso do incentivo na aprendizagem da leitura, por exemplo. Na sua Autobiografia, citada por David Kennedy, Lipman explica:

“Eu não podia deixar de reflectir sobre tudo o que pudesse ser uma oportunidade, para transformações pedagógicas não por intermédio de meias medidas microscópicas, mas medidas dramáticas e generalizadas que afectassem não apenas os alunos de hoje, mas também os professores de amanhã.”<sup>9</sup>

Vamos caminhar juntos?

---

<sup>9</sup> KENNEDY, D., “De um espaço de fora e do outro lado da rua: a dupla visão de Matthew Lipman” in *Childhood & Philosophy*, Vol.7, Número Especial, Out. 2011, p. 77

## Bibliografia

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

## WEBGRAFIA

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