

**O SENSÍVEL E A  
SENSIBILIDADE NA  
PESQUISA EM EDUCAÇÃO**



REITOR

Silvio Luiz Oliveira Soglia

VICE-REITORA

Georgina Gonçalves



Editora UFRB

SUPERINTENDENTE

Sérgio Augusto Soares Mattos

CONSELHO EDITORIAL

Alessandra Cristina Silva Valentim

Ana Cristina Fermino Soares

Ana Georgina Peixoto Rocha

Jeane Saskya Campos Tavares

Robério Marcelo Ribeiro

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

Sérgio Augusto Soares Mattos (presidente)

SUPLENTES

Ana Cristina Vello Loyola Dantas

Geovana da Paz Monteiro

EDITORA FILIADA À



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

Débora Alves Feitosa  
Malvina do Amaral Dorneles  
Maria Aparecida Bergamaschi  
(Organizadoras)

# O SENSÍVEL E A SENSIBILIDADE NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO



Editora UFRB

Cruz das Almas - Bahia/2016

Copyright©2016 Débora Alves Feitosa, Malvina do Amaral Dorneles e  
Maria Aparecida Bergamaschi.

Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB.

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica:  
Imprell Gráfica e Editora

Fotografia de capa:  
Pablo Meira Costa. Sé de Braga, Portugal, 2007.

Revisão, normatização técnica:  
Imprell Gráfica e Editora

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme  
decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio,  
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

S474 O sensível e sensibilidade na pesquisa em educação / orga-  
nizado por Débora Alves Feitosa... [et al.]. – Cruz das  
Almas/BA : UFRB, 2016.

226p.

ISBN: 978-85-5971-010-6

1. Educação - pesquisa 2. Educação - complexidade 3.  
Educação - ciência I. Feitosa, Débora Alves II. Dorneles,  
Malvina do Amaral III. Bergamaschi, Maria Aparecida.

CDD 370.78

Ficha Catalográfica elaborada por: Ivete Castro CRB/1073



Rua Rui Barbosa, 710 – Centro  
44380-000 Cruz das Almas – BA  
Tel.: (75)3621-7672  
gabi.editora@ufrb.edu.br  
www.ufrb.edu.br/editora  
www.facebook.com/editoraufrb

# SUMÁRIO

**PREFÁCIO** ..... 7

*Álamo Pimentel*

**APRESENTAÇÃO** ..... 19

*Débora Alves Feitosa*

*Malvina do Amaral Dorneles*

*Maria Aparecida Bergamaschi*

**DISPOSIÇÕES ÉTICO-ESTÉTICO-AFETIVAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO** ..... 27

*Malvina do Amaral Dorneles*

*Rafael Arenhaldt*

**EM DEFESA DA LEVEZA, DO SENSÍVEL E DA SENSIBILIDADE NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO** ..... 45

*Valeska Fortes de Oliveira*

*Monique da Silva*

**POR UMA RAZÃO ABERTA E SENSÍVEL NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: aportes e reflexões** ..... 71

*Silvio Antônio Bedin*

**SENTIR, PENSAR, AGIR: a dimensão ética do programa de filosofia para crianças** ..... 87

*Magda Costa Carvalho*

**QUANDO EDUCAS, ESTÁS CUIDANDO DAS FORMAS DA ÉTICA DO CUIDADO NA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA** .... 109

*Marta Nörnberg*

<b>EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: ascese e experiência integral por meio de uma pedagogia da intuição.....</b>	<b>129</b>
<i>Alexsandro dos Santos Machado</i>	
<b>LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA A DEBATE: hacia una nueva forma de investigar .....</b>	<b>153</b>
<i>María Cinta Aguaded Gómez</i>	
<b>A AVENTURA DE ESCREVER UMA TESE: escolhas sensíveis com rigor acadêmico.....</b>	<b>171</b>
<i>Débora Alves Feitosa</i>	
<b>PESQUISA ETNOGRÁFICA E EDUCAÇÃO: espaços para o sensível e a sensibilidade .....</b>	<b>193</b>
<i>Maria Aparecida Bergamaschi</i> <i>João Vicente Silva Souza</i>	
<b>SOBRE OS AUTORES .....</b>	<b>221</b>

# **SENTIR, PENSAR, AGIR: a dimensão ética do programa de filosofia para crianças**

*Magda Costa Carvalho*

Think about the concepts by which a young child might attempt to organise her experiences in the course of a typical day. She is told to be a good girl, taught to tell the time, and punished for telling fibs. She yells ‘That’s not fair!’ when a sibling receives a special favour, she is instructed by her teacher to think before she talks, she makes a promise to be someone’s best friend, she is told that the flowers in the vase are not real, and she is reassured that her mummy and daddy do love each other even though they fight much of the time. If she is expected to understand such things, she surely has the right to ask questions about the meaning of concepts like good, time, true, fair, thinking, promise, friend, real and love.  
(Splitter & Sharp, 1995, p. 105)

Philosophy for Children is an attempt to take the history of philosophy and reconstruct it for children in such a way that they can appropriate it for themselves so as to master the art of thinking autonomously in a self-correcting manner.  
(Reed & Sharp, 1998, p. 9)

## **As crianças e a curiosidade filosófica**

Quando uma criança formula uma questão de natureza metafísica, ficamos por vezes perplexos com a desconstrução dos

mais simples e básicos sentidos que orientam a nossa existência cotidiana. A rápida necessidade de articularmos e justificarmos o que, anteriormente, não nos parecia problemático ou digno de dúvida confronta-nos com a insegurança de vermos *o nosso mundo* posto em causa e podemos ser tentados a entender a curiosidade natural da criança como uma incomoda característica das fases iniciais do ser humano.

A formulação da incomoda questão pode levar-nos, num primeiro impulso, a uma resposta pronta e eficaz, que sossegue a jovem interlocutora e evite uma cascata jorrante de novas interrogações, deixando soterrada a nossa disponibilidade e boa disposição. Felizmente, pensamos, a educação dar-lhe-á as respostas necessárias e, um dia, a criança compreenderá o que dela é esperado. Adiamos, assim, para mais tarde o problema e resolvemos por agora a perplexidade gerada com um simples “quando cresceres, hás de compreender o que tudo isto quer dizer”.

O que muitas vezes esquecemos é que esta criança está em pleno processo de doação de sentido a uma realidade que se lhe apresenta avassaladoramente desarticulada e onde tem de inserir-se, tarefas que comprometem o seu crescimento enquanto pessoa. Entender as crianças como “cidadãos em espera” e não enquanto seres plenamente capazes, *becomings* e não *beings* (HAYNES, 2008, p. 19), põe em risco o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão da realidade e, conseqüentemente, da possibilidade de se assumirem enquanto participantes ativos nos meios a que pertencem. Adiar para a idade adulta a resposta às questões da infância é tratar as crianças enquanto meios para um fim (a completude pressuposta na idade adulta) e não como fins em si mesmas (LIPMAN, 1990, p. 219). Essa opção pressupõe uma condescendência inibidora das virtualidades já presentes na infância, em prol de um suposto pleno potencial da idade adulta, e poderá dissuadir a criança de voltar a tentar dar sentido ao (seu) mundo.

Deste modo, deixamos que se atrofiem algumas das mais importantes dimensões do pensar: uma percepção clara da experiência

tal como ela se concretiza no presente da criança, a consideração de vias alternativas para a sua interpretação, a seleção do que de fato importa e responde aos seus atuais interesses e, sobretudo, a abertura de espírito e a criatividade. A curiosidade é o motor que permite à criança lidar com o que a inquieta, sem se deixar anestesiar pelo excesso do já-feito e do já-dito que o mundo adulto lhe apresenta.

Karl Jaspers chamava a atenção para a proximidade entre essa curiosidade das crianças e o modo de filosofar espontâneo, sublinhando os prejuízos que decorrem para o ser humano da perda do que considera uma *genialidade*: “As crianças possuem muitas vezes uma genialidade que se perde com a idade adulta, como se, no decorrer dos anos, nos deixássemos envolver, aprisionar por convenções e opiniões, por disfarces e juízos sem fundamento, perdendo assim a espontaneidade da infância. Esta é ainda receptiva, no estado em que a vida é contínua criação; sente, vê e pergunta, para um pouco mais tarde tudo esquecer” (JASPERS, 1998, p. 16). O que designámos como curiosidade é entendido por Jaspers como uma recetividade cognitiva e afetiva que, se não for acolhida e alimentada, atrofiará tal como um músculo de que não fazemos uso.

É precisamente o direito que a criança tem de fazer perguntas, com o consequente dever do adulto de as acolher, um dos eixos que suporta o programa de Filosofia para Crianças. Iniciado nos Estados Unidos por Matthew Lipman e Ann Sharp na década de 70 do século XX, esta proposta tem sido desenvolvida e adaptada em inúmeros países e contextos culturais e geográficos. Partindo da curiosidade e da recetividade natural das crianças perante o que as inquieta, bem como da compatibilidade que possibilita a comunicação entre a experiência da infância e a prática filosófica (LIPMAN, 1990, p. 215), o programa de Filosofia para Crianças afirma-se como um espaço pedagógico formal e informal de exercício filosófico prático e aplicado, que confere às crianças a oportunidade para formularem, reformularem, articularem e desenvolverem as dimensões da existência que se lhes afigurem problemáticas. Dos simples porquê? ou por que não? a curiosidade infantil é aqui

orientada para questões acerca da natureza e do sentido de todas as coisas que possam intrigar e desafiar a compreensão e os interesses das crianças (SPLITTER; SHARP, 1995, p. 96).

Como procuraremos evidenciar ao longo da nossa reflexão, encontramos na Filosofia para Crianças uma estrutura tripolarmente sustentada que se articula no dinamismo entre as dimensões afetiva, cognitiva e volitiva (referente à ação). Será nesse âmbito que iremos justificar o eixo ético do exercício filosófico com as crianças, em que, por um lado, a afetação fomenta o pensar e realiza-se no agir, e, por outro, ser afetado e agir são também modos de pensar.

### **Filosofia para Crianças: natureza e estrutura de um programa**

Em 1967, Matthew Lipman, na altura professor na Columbia University, submeteu ao National Institute of Education (Washington D.C.) um projeto de investigação que visava ajudar as crianças a lidarem com ambiguidades discursivas (como são o caso da publicidade e da propaganda), tornando-as capazes de raciocinar bem. Este seria o embrião do programa de Filosofia para Crianças e consistia em implicar os alunos na prática filosófica através de um pensamento conduzido em contexto comunitário e dialógico, num estilo próximo das conversas socráticas, de modo a promover o desenvolvimento cognitivo (LIPMAN; GARCÍA-MORIYÓN, 2011, p. 186)

Ao longo das décadas seguintes, Lipman consolidaria um programa filosófico de aperfeiçoamento das capacidades mentais das crianças, na esteira da inspiração democrática da filosofia da educação de John Dewey, bem como do pressuposto construtivista de Lev Vygotsky e da conceção pragmatista da investigação enquanto construção social e intersubjetiva. No seu seio, o projeto afastava-se das leituras de pendor piageteano e kohlberguiano e pressupunha que o exercício do pensamento na infância não se apresenta qualitativamente diferenciado do exercício do pensamento na idade adulta (LIPMAN, 1990, p. 216).

Em parceria com Ann Margaret Sharp, que se junta à sua equipe no início da década de 70, Lipman concebe um programa com uma forte preocupação cognitiva. Estava em plena efervescência o *critical thinking movement* a que psicólogos como Robert Ennis e Richard Paul concediam grande visibilidade. Todavia, Lipman insiste numa perspectiva que extrapola essa dimensão estritamente formal e cognitiva e desenvolve uma abordagem cuja especificidade se afirma em cinco pontos:

1º - não se trata apenas de uma metodologia pedagógica a ser adaptada ao conteúdo de qualquer disciplina, mas de um programa de conteúdos filosóficos a serem praticados pelos alunos;

2º - assume-se como um programa de meta-cognição que, pretendendo melhorar a capacidade argumentativa e discursiva das crianças, as convida a objetivarem os processos de pensamento, identificando erros cometidos e promovendo a autoregulação com base na escolha de critérios válidos de pensamento;

3º - pressupõe um exercício continuado desenvolvido em sessões periódicas com as crianças, promovendo uma maturação gradual de competências;

4º - alarga o desenvolvimento do pensamento crítico, de natureza lógica, a outras dimensões humanas como seja a formação ética, estética e existencial da criança; e,

5º - procura promover não apenas bons alunos, mas sobretudo boas pessoas e bons cidadãos, extrapolando os limites pedagógicos da sala de aula e adotando valores sociais e políticos próprios das democracias deliberativas e participativas (GARCÍA-MORIYÓN, 2011, p. 27-28).

Lipman coloca-se deste modo na rota da razoabilidade (*reasonableness*), visando colmatar o modelo de racionalidade estritamente científico – predição de consequências exatas a partir de causas rigorosamente estabelecidas – com a procura exploratória e probatória do conhecimento, com base em critérios como o apropriado, o equitativo, o razoável (LIPMAN, 2003, p. 21). Se o ideal regulador do pensamento científico é a racionalidade que

se fixa na disposição de meios com vista à concretização de fins predeterminados, já o ideal regulador de uma educação filosófica consiste na razoabilidade (MIRANDA ALONSO, 2010, p. 7).

Sublinhemos o pleno sentido do conceito de razoabilidade, que mesmo em língua portuguesa engloba a conformidade à razão (*reasonable*), mas também sentidos como *moderado*, *justo* ou *aceitável*. Porque criar cidadãos *razoáveis* implica fomentar um modo de pensamento completo e complexo, compreende-se que às competências críticas se juntem outras valências da racionalidade de ordem superior ou multidimensional (por contraponto ao pensamento simplista ou de ordem inferior): os pensamentos criativo e de cuidado ou valorativo (*caring thinking*)<sup>1</sup>. À promoção das operações intelectuais de pendur lógico é concedida a mesma importância que à criatividade desafiadora e ao cuidado face aos valores que orientam a conduta (LIPMAN, 2003, p. 199). O resultado é um *equilíbrio reflexivo*, conceito de inspiração rawlsiana, em que a comunidade promove um permanente processo de autoregulação das suas conclusões na interpenetração entre várias formas de comportamento mental: razoabilidade, criatividade e cuidado ético. Promove-se, assim, um equilíbrio entre o afetivo e o cognitivo, entre o percebido e o conceptualizado, entre o material e o mental.

Ao atestar que a infância há muito vinha sendo tratada como *um deserto de oportunidades perdidas* (LIPMAN, 1990, p. 20), o programa de Lipman e Sharp situava-se além da escolaridade estritamente formal. A Filosofia para Crianças nunca pretendeu desenvolver-se como um programa académico ou escolar, antes se assumiu como um modo de perspetivar a vida e de a viver de acordo com os critérios discutidos e submetidos ao escrutínio do grupo (GREGORY, 2011).

Esta educação filosófica das crianças enquanto promoção de um processo de investigação colaborativo e intersubjetivo resulta da herança que Lipman recebeu do pragmatismo americano, em

---

1 Na última secção deste texto, desenvolveremos o conceito de *caring thinking*.

especial de John Dewey e de Charles Sanders Peirce (LIPMAN, 2003, p. 20). Em analogia com o que Dewey e Peirce entendiam ser o trabalho de investigação científica, Lipman concebe uma metodologia adequada à prática filosófica com as crianças, designando-a como *comunidade de investigação filosófica* (*community of philosophical inquiry*).

A conversão da sala de aula numa comunidade de investigação filosófica permite que um grupo de crianças se escute e respeite, que construa conhecimento com base nas ideias de todos, que se desafie a justificar as ideias apresentadas, que se auxilie na inferência das consequências decorrentes das teses em análise, que identifique as pré-suposições implicadas nas várias posições em análise. Tal como a própria designação indica, a estrutura desta prática filosófica assenta na promoção de um ambiente cooperativo de compromisso, confiança, segurança, em torno do objetivo comum (*comunidade*) de assegurar uma prática autoregulativa orientada pela necessidade de dar sentido ao que se afigura intrigante, confuso, ambíguo ou fragmentado (*de investigação*), abordando temas e utilizando procedimentos da Filosofia (*filosófica*) (SPLITTER; SHARP, 1995, p. 18).

Desta forma, na comunidade de investigação filosófica as crianças envolvem-se num processo deliberativo em que transformam as suas opiniões em juízos fundamentados e as suas discussões em autênticos diálogos exploratórios. A cada membro da comunidade é concedido o espaço e as condições para que pense por si próprio, expondo as suas ideias e aceitando que sejam sujeitas ao processo argumentativo do grupo, único mecanismo produtor de consensos legítimos.

A estrutura epistemológica desta comunidade consiste na atitude falibilista que constantemente revisita, reformula e autocorrigue as teses e posições que ainda se mostrem problemáticas. A dinâmica é processual e consiste numa procura (inacabada) do sentido que cada problema convoca para um determinado grupo de pessoas (alguns mais novos, outros mais velhos), configurando,

assim, uma comunidade que cresce ou amadurece em torno do fortalecimento da sua própria capacidade reflexiva e questionadora.

O programa de Filosofia para Crianças, antes de se assumir como uma área disciplinar, assume-se como *uma nova versão da Filosofia*, como carinhosamente lhe chama o seu arquiteto: uma espécie de Filosofia ao contrário ou às avessas (LIPMAN, 2008, p. 106). De fato, a revolução iniciada por Lipman e Sharp assume-se como a inversão do modo acadêmico de conceber a Filosofia, substituindo-se a prioridade da teoria pela dimensão fundacional da prática: em vez de se transmitirem conteúdos às crianças à espera que as capacidades de pensar filosoficamente se desenvolvam pelo contacto com os mesmos, concede-se prioridade ao exercício das competências práticas de raciocínio como preparação para que os conteúdos sejam, mais tarde, devidamente acolhidos e desenvolvidos. Era este sentido que Lipman esperava provocar a partir da designação do seu programa como “Filosofia para Crianças”, já que a expressão parecia autocontradizer-se: *se era mesmo filosofia, as pessoas diriam que não era para crianças; e se as crianças a poderiam fazer, então diriam que não era filosofia* (LIPMAN, 2008, p. 125).

Para orientar ou dinamizar uma comunidade de investigação filosófica, a preparação teórica do facilitador<sup>2</sup> é indiscutivelmente necessária. Contudo, o que dele se espera enquanto dinamiza a comunidade de investigação é que assuma o trabalho filosófico enquanto *currículo transicional*. Isto é, os textos que servem de estímulo ao diálogo podem assumir um valor intrínseco para crianças que, por motivos sociais, culturais ou profissionais, não serão confrontadas com textos da tradição filosófica em níveis escolares e profissionais posteriores. Neste caso, constituirão a única oportunidade que essas crianças terão de problematizar e construir, em discurso direto, conhecimento acerca das mais importantes questões metafísicas. No caso minoritário daquelas crianças que, mais tarde, terão a

---

2 Seguimos a nomenclatura adotada por Lipman (2003, p. 256) e Kennedy (2004).

oportunidade de lidar com os textos da tradição filosófica, as sessões de Filosofia para Crianças familiarizam-nas com o universo temático e com os procedimentos questionantes deste saber.

### **Pensar e sentir: a dimensão cognitiva das emoções na Filosofia para Crianças**

Apresentamos já a articulação proposta por Matthew Lipman entre as expressões crítica, criativa e valorativa do pensamento multidimensional. Procuraremos vincar a relevância que o programa de Filosofia para Crianças atribui ao papel das emoções no processo de construção de conhecimento que acontece na comunidade de investigação filosófica.

Quando Lipman propõe e desenvolve a Filosofia para Crianças, tem em mente sobretudo a dimensão valorativa da atividade mental que, como veremos adiante, transporta uma inegável carga cognitiva. Lipman insiste na necessidade de um pensamento multidimensional e considera que o *caring thinking* ou pensamento de cuidado e preocupação ética constitui-se paradigmaticamente como uma forma do pensamento emocional (*emotive thinking*) (LIPMAN, 2003, p. 128). A preocupação com algo ou com alguém que nos envolve no compromisso do cuidado valorativo comporta sempre, e inegavelmente, uma atitude de envolvimento afetivo em relação a esse objeto de cuidado.

As imagens que o autor nos apresenta falam por si: o curador do museu ou o padre de uma paróquia devotam ambos toda a sua atenção a uma tutoria que os compromete numa relação altamente valorativa. O curador envolve toda a sua afeição no cuidado com as obras de arte de que tem a custódia, assim como o padre em relação às almas dos seus paroquianos (LIPMAN, 2003, p. 265)<sup>3</sup>. Com

---

3 Aliás, numa designação já em desuso na língua portuguesa, o padre era designado como “cura”, conceito que neste contexto se aproxima do “curador”.

a abordagem de raiz lipmaniana, encontramos-nos numa leitura assumidamente axiológica do papel das emoções para a construção de um pensamento multidimensional: *caring thinking is thinking in values* (LIPMAN, 2003, p. 130). E, em nosso entender, estes são valores éticos ancorados numa dimensão estética ou afetiva.

Enquanto condições que permitem clarificar e organizar o pensamento, as emoções são momentos cognitivos (SHARP, 2007) porque abrem a percepção do sujeito à experiência do mundo (podendo este ser o mundo individual, o mundo do outro ou o mundo enquanto ambiente em que o indivíduo se situa). Assim sendo, as emoções constituem quadros de referência que nos focam em determinados aspetos, salientando e predispondo a nossa atenção para circunstâncias específicas de uma dada questão ou argumento e, conseqüentemente, sendo o cerne da carga valorativa que atribuímos aos elementos com os quais e sobre os quais pensamos. Neste contexto, as emoções são orientações ou padrões de análise por fornecerem critérios cognitivos de sensibilidade a um sujeito que se encontra perante um dilema da ação ou até mesmo uma argumentação de cariz lógico.

Mesmo que latentes, as emoções desempenham um papel fundamental nas questões que perturbam e deixam perplexa a criança, no modo como formula essas questões, na predisposição com que esboça os seus argumentos e lida com as perspectivas e ideias dos outros membros da comunidade, na valoração e hierarquização das várias linhas de raciocínio com que colaborativamente lida.

É assim que as emoções constituem um dos suportes de avaliação e valoração dos juízos criticamente produzidos e que devem ser acarinhadas no desenvolvimento da comunidade de investigação filosófica, recusando-se a abordagem epistemológica dualista que entende a afetividade e a racionalidade cognitiva enquanto faculdades funcionalmente distintas e contrapostas. Por este motivo, o trabalho filosófico com as crianças está imerso numa experiência de afetação ou afetividade que Ann Sharp tematiza enquanto “estética” (SHARP, 1997, p. 68).

Assim, a educação das emoções é uma das componentes essenciais do trabalho filosófico com as crianças (SHARP, 2007). Entender a criança enquanto interlocutora válida no diálogo filosófico implica, certamente, acolher a integralidade da pessoa que é: um ser humano que pensa, mas também que sente. A abordagem não pode estratificar a criança ou concebê-la como um cidadão de dois mundos, o do pensamento e o do sentimento, mas deve permitir-lhe estabelecer pontes entre ambos. Falar sobre processos emocionais (MENDONÇA, 2008), nomear as emoções e identificar os motivos que estão na sua origem permitem um exercício de objetividade crítica perante a afetividade própria. No plano coletivo, são ainda formas de predispor os membros da comunidade a uma co-existência pacífica e democrática, tornando o sentir num aliado do pensar.

### **A dimensão ética da comunidade de investigação filosófica**

A par com a vertente afetivo-estética da Filosofia para Crianças, o *caring thinking* transporta-nos para a dimensão ética desta prática. A dificuldade de tradução da expressão para línguas latinas prende-se não apenas com a especificidade do verbo inglês “*to care*” (cuidar), mas com a própria carga semântica que lhe atribuem Lipman e Sharp. Procuremos evidenciar alguns dos aspetos implicados neste conceito, mediante a exploração do cuidado ou preocupação ética tal como apresentado na Filosofia para Crianças, bem como trazendo à reflexão o contributo de outros pensadores que nos permitem perspetivar eticamente a relevância deste programa.

Trata-se, em primeiro lugar, não tanto do pensamento que se assume como *cuidado*, mas antes do *cuidado* visto como uma forma de pensamento (LIPMAN, 1995). Significa que a preocupação detém um valor e uma função cognitiva quando desenvolve esforços no sentido de não aceitar o imediatamente

dado, procurando alternativas, inventando relações ou instituindo no diálogo filosófico conexões inicialmente insuspeitadas, em prol de um determinado objeto de cuidado (que pode ser uma ideia própria, uma ideia de outro, o próprio ser do outro ou até a atividade exploratória do pensamento autoregulativo do grupo). Estar atento, expressar emoções, agir, preocupar-se, colocar-se no lugar do outro, são algumas das formas através das quais o *caring thinking* promove a aquisição de competências filosóficas no diálogo com as crianças.

Este conceito tem sido traduzido como um *pensamento cuidadoso* que se centra na cordialidade, na cooperação, na confiança e na compreensão do outro (GARCÍA-MORIYÓN, 2001, p. 29); *atencioso*, sendo uma apreciação crítica e refletida dos sentimentos (KOHAN, 1999, p. 74); *eticamente atento*, promovendo a integração social (MOURA, 1992, p. 2); ou, numa interpretação mais livre, *valorativo*, enquanto projeto pessoal e social que deve ser assumido por cada criança e adolescente ao perguntar-se *que tipo de pessoa quero ser?* e *em que mundo quero viver?* (ECHEVERRÍA, 2004, p. 70-71).

Em todas estas leituras do conceito lipmaniano, encontramos o entrelaçamento da afetividade à eticidade num cuidado que alarga a preocupação empática e ativamente construtora do consenso dialogado.

Naturalmente que o conceito de *caring thinking* transporta ecos da ética do cuidado divulgada na década de 80 por Carol Gilligan e Nel Noddings, sublinhando a importância da afetividade na construção de contextos relacionais adequados à especificidade de cada situação. Contudo, uma vez que compõe apenas um dos pré-requisitos do pensamento multidimensional, o *caring thinking* equilibra-se com as competências crítica e criativa. A consideração das várias hipóteses argumentativas em análise no diálogo filosófico da comunidade articula-se com a sensibilidade valorativa que atende às nuances e diferenças de proporção que distinguem determinados casos, no que Lipman designa por *sensibilidade ao contexto* (LIPMAN, 2003, p. 264).

Racionalidade, afetividade e cuidado ou preocupação ética constituem, então, o que o autor apelida, metaforicamente, como uma *trindade de critérios* (LIPMAN, 2003, p. 201). Acerca desta expressão, ressaltamos dois aspectos: em primeiro lugar, Lipman rejeita uma visão do funcionamento da mente que a estruture em faculdades estanques desligadas e de natureza distinta. O pensamento é, antes, processo dinâmico de entrelaçamento entre diversas formas de configurar a experiência do real e de contextualizar os juízos que originam e decorrem dessa mesma experiência. Em segundo lugar, o autor recusa visões dualistas ou tripartidas, aspecto em que a sua metáfora nos parece muito interessante: tal como no mistério da Santíssima Trindade cristã, em que encontramos um Deus vivo, simultaneamente uno e trino, sendo uma única entidade substancial em três pessoas distintas (identidade que não implica individualidade ou separação), também no pensamento multidimensional encontramos três expressões da atividade mental, sem que sejam três faculdades ou momentos diferenciados no seu exercício. Há certamente especificidade em cada uma dessas configurações, contudo entrecruzam-se e constituem em conjunto a estrutura integral do pensamento multidimensional. Três pessoas num único Deus. Três expressões de um mesmo pensamento ou, dito de forma mais rigorosa, três requisitos que, de modo complexo e completo, exprimem e explicam o que é pensar.

Significa que os pensamentos crítico, criativo e de cuidado ou preocupação ética expressam igualmente potencialidades cognitivas, afetivas e axiológicas, ainda que de modos diferenciados. É a interpenetração íntima entre todos que garante ao pensamento multidimensional a apreensão integral dos sentidos implicados nas várias facetas com que um determinado problema nos intriga e, sobretudo, com que intriga as crianças.

Assim, sem o cuidado e a preocupação ética, somos apenas capazes de produzir pensamentos indiferentes e insensíveis, sem qualquer carga afetiva, não nos comprometemos com a investigação da comunidade, não investimos numa passagem do pensar ao agir

de acordo com o compromisso que faz a diferença entre pensar como uma máquina e pensar como um ser humano.

Esta última distinção não teria qualquer sentido se o objetivo da educação fosse apenas melhorar a desempenho escolar das crianças ou transformá-las em profundos conhecedores do capital filosófico acumulado pela humanidade. Neste aspeto, Lipman é peremptório nas suas memórias biográficas: “Sugere-se muitas vezes que o propósito de acrescentar a Filosofia para Crianças ao currículo escolar seria tornar as crianças mais sábias ou filosóficas. Discordo disto” (LIPMAN, 2008, p. 119). O que se pretende é ajudar as crianças a tornarem-se melhores pensadores e, acima de tudo, pessoas melhores, mais razoáveis.

A noção de razoabilidade (*reasonableness*), a que atrás já nos referimos, apresenta-se agora como um dos principais pilares éticos reguladores das *comunidades de investigação filosófica*. A dimensão ética da prática filosófica ressalva precisamente os aspetos intrapessoais e interpessoais da formação de caráter e da orientação de conduta fomentado no trabalho filosófico colaborativo e autoregulativo com as crianças: “A pessoa razoável equilibra as suas preocupações com as dos outros; tem interesse próprio mas não é egoísta; preocupa-se com os outros e com o modo como vivem as suas vidas, sem ser piedosa ou hipócrita; possui a coragem de falar e agir de acordo com as suas convicções, mas também a humildade para considerar as perspetivas dos outros e para se autocorrigir.” (SPLITTER; SHARP, p. 180, tradução nossa)

A matriz ética da razoabilidade torna-se, assim, óbvia, já que interligando o eu ao outro pelo respeito crítico para com as suas perspetivas e pelo acolhimento criativo dos seus pontos de vista, prepara uma ação conforme aos afetos e valores que promovem a comunidade. O compromisso *razoável* com o pensar extrapola o plano estritamente lógico ou argumentativo e só ganha pleno sentido na assunção das consequências desse pensar no plano da ação. A razoabilidade permite, desta forma, uma sociabilização profunda e fecunda entre pensar e agir.

Pensar bem não é apenas apanágio da razão abstrata, mas necessita de associar qualidades éticas sem as quais o individualismo, a manipulação e a tirania se instalariam na construção do caráter das crianças. É assim que as protagonistas das histórias de Lipman e Sharp<sup>4</sup> aprendem que acima do bem-estar próprio, está o bem-estar da comunidade e que a sensatez, o cuidado e o espírito democrático se devem tornar estruturas éticas reguladoras. Ao receberem estes textos como estímulos, as comunidades de investigação embarcam numa aventura exploratória, construindo um espaço educativo onde podem partilhar as suas ideias e envolverem-se em debates em que se pratica o pensamento *crítico, criativo e valorativo*. A Filosofia assume-se, assim, como horizonte fundador de comunidades abertamente comprometidas com valores como a empatia, a solidariedade, o respeito e a paz<sup>5</sup>.

Estamos, assim, perante um programa que se impõe muito para além da escolarização formal e que, situando-se aquém de um registo meramente pedagógico, implica a humanidade latente em cada criança, bem como a infância presente em cada ser humano.

Já vimos que o *filosofar espontâneo* na infância é o modo como as crianças procuram dar sentido à sua experiência do mundo. Fazem-no, obviamente, sem qualquer preocupação especulativa e apenas como resposta à *fome de sentido* que as caracteriza (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1980, p. 12). A motivação que tem a criança é de ordem existencial, no sentido em que nas suas

---

4 Currículo composto por 9 histórias (*novels*) e outros tantos manuais para o professor. Para uma consulta completa do material pedagógico, veja-se o site do Institute for the Advancement of Philosophy for Children (Disponível em: <<http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/>>. Acesso em: 17 jan. 2015).

5 Tem sido fundamental o papel da UNESCO na defesa da Filosofia para Crianças como programa promotor da paz, sobretudo pelos inúmeros documentos que tem produzido nesse âmbito: em 1998, “Philosophy for Children” e, em 2007, “Philosophy: a school of freedom”.

questões encontramos o rasto da vulnerabilidade que decorre da vital necessidade de se orientarem no mundo e na ação.

Assim sendo, se as crianças pensam de modo espontâneo e, nessa atividade questionante e problematizadora, comprometem o seu ser mais íntimo, melhor fora que encontrassem acolhimento e estímulo por parte dos seus educadores, isto é, que fossem convidadas a fazê-lo *intencionalmente*. Retomamos aqui a distinção de Paul Ricoeur entre acontecimento e ação: o filósofo francês coloca na intencionalidade o critério que distingue o acontecer do fazer (RICOEUR, 1988, p. 30). Um acontecimento ocorre sem que a vontade do sujeito seja interveniente, já a ação permite ser nomeada e explicada de acordo com o motivo que esteve na sua origem e que a torna inteligível. A intencionalidade coloca em cena o agente, sendo condição de possibilidade de todo o processo ético e conferindo significação à conduta. A ação inscreve-se no curso dos eventos, permite que o sujeito recuse a passividade perante o que o ultrapassa exteriormente e se assuma como criador inventivo de um percurso próprio.

Em analogia, a prática filosófica nas comunidades de investigação apresenta-se-nos como a possibilidade oferecida à criança para que passe do questionamento enquanto *acontecimento* espontâneo e pontual – que, tão depressa como se formula, pode desaparecer sem deixar rasto ou impacto positivo – para um filosofar enquanto *ação* plenamente assumida, cultivada e alimentada. A intencionalidade assim introduzida garante um eficaz processo de transferência dos conceitos e competências filosóficas adquiridas para contextos vivenciais extraescolares. Eticamente, transporta a comunidade de investigação filosófica para um compromisso integral do ser: do sentir, do pensar e do agir.

Mas o questionamento das crianças é igualmente sinal de uma vulnerabilidade filosófica radical, já que se apresenta como um alvo fácil a duas das mais nefastas atitudes de espírito: o relativismo que defende que toda e qualquer posição é igualmente válida e o dogmatismo que se instala na unilateralidade de uma visão

cristalizada e fundada num qualquer argumento de autoridade. Face às questões com que a curiosidade das crianças nos brinda nos mais inesperados momentos, abre-se um incomensurável poder de lhes devolver uma resposta solta, sem critério ou fundamento, cuja mensagem que transmite é a da arbitrariedade; ou, pelo contrário, de a silenciar com uma solução pretensamente definitiva decorrente da autoridade. Qualquer uma destas alternativas enclausura o pensamento vulnerável da criança: ou numa rede escorregadia de posições sem rumo ou numa cadeia rígida de certezas estéreis.

Este desequilíbrio entre a extrema vulnerabilidade da criança e o imenso poder do adulto remete-nos para a teoria da responsabilidade de Hans Jonas. Ainda que não se situe no contexto da Filosofia para Crianças, este autor fornece-nos importantes pistas para a nossa reflexão.

Importante pensador da vulnerabilidade e da correlativa responsabilidade enquanto princípio e imperativo éticos, Hans Jonas recorda como a criança recém-nascida encarna o arquétipo intemporal da mais alta forma de responsabilidade (JONAS, 1998, p. 250). A simples respiração do bebê é um sinal da reivindicação de um dever que, antes de ser ético, é de natureza ontológica: o ser do recém-nascido dirige-nos uma obrigação irrefutável, afirma o filósofo alemão. Há um imperativo imanente na sua existência que obriga qualquer ser humano (não apenas os pais ou familiares próximos) a ocupar-se dele. Na teoria da responsabilidade de Jonas, uma criança é uma promessa teleológica imanente de autonomia que, enquanto não se realiza plenamente, impõe sobre nós a necessidade de cuidado. O autor entende este dever como uma evidência indubitável, concreta e urgente: e, conclui, quanto maior a vulnerabilidade, mais profunda a responsabilidade.

Ora, a criança para quem a realidade se apresenta enigmática e provocadora e que, nesse seguimento, dá início a um primeiro questionamento de raiz metafísica, parece-nos dever ser encarada de forma análoga ao recém-nascido de que nos fala Jonas. Quando nasce para a Filosofia, a criança apresenta uma vulnerabilidade

extrema por via da simples promessa de autonomia que lança para o futuro. Filosoficamente, está entregue à ameaça de uma fome inibidora, caso não seja alimentada crítica, criativa e eticamente. A responsabilidade que daí decorre coloca-nos a todos o dever de nos ocuparmos filosoficamente de si enquanto promessa teleológica de autonomia: do sentir, do pensar e do agir.

O que a Filosofia para Crianças propõe é precisamente o imperativo ético de cuidarmos desta criança que questiona, nunca mediante uma resposta relativista ou dogmática às perguntas que formula, mas encaminhando a sua necessidade de doação de sentido para um processo objetivo e rigoroso de diálogo e de investigação filosófica (GARDNER, 1999).

O que se passa na comunidade de investigação filosófica assemelha-se a um comboio que percorre grandes extensões de terra. Nalguns percursos, o terreno torna-se mais acidentado, sobretudo se for desconhecido e inicialmente inóspito. Nesses momentos, a máquina para e o maquinista deverá ser encorajado a questionar(-se) como fazer para avançar. Se o maquinista se colocar a coberto de outrem, não estará preparado para a grande viagem que lhe foi confiada. Ele terá de saber tomar a decisão e assumir a responsabilidade das suas opções face ao imprevisto. Se o adulto se colocar dogmaticamente no lugar do maquinista, dirigindo ele próprio a comunidade, pode até substituir a criança durante alguns quilómetros, mas demite-se de a preparar para quando aquela tiver de conduzir por si própria a marcha do seu comboio. Por outro lado, se relativisticamente lhe fizer ver que não necessita de andar nos caminhos de ferro, mas que qualquer terreno será propício à marcha, mais cedo ou mais tarde sabemos que há de descarrilar.

Nesta analogia, o que propõe, então, a Filosofia para Crianças?

Que formemos maquinistas capazes de manter o comboio em funcionamento, nos carris e no trilho que escolherem, qualquer que seja o solo sobre o qual os mesmos tenham sido construídos

ou as intempéries que os tentem danificar. Para isso, deveremos ser apenas os técnicos responsáveis por garantir que as linhas estão bem construídas e que nenhum comboio, independentemente da sua direção, descarrile.

O facilitador das sessões numa comunidade de investigação filosófica deve ser este técnico que mantém a segurança e abre perspectivas de exploração, mas num horizonte de autoapagamento.

Nesta analogia, chamamos ainda a atenção para a importância da dimensão metacognitiva do projeto lipmaniano, já que a autoregulação da marcha depende da capacidade de rever e reavaliar as opções tomadas em cada momento. Quer seja a nível procedimental (dos processos que organizam funcionalmente a comunidade de investigação), quer a nível substantivo (os próprios conceitos, teses e perspectivas filosóficas em análise) (SPLITTER; SHARP, p. 35), tudo o que se passa na prática filosófica com as crianças é alvo de permanente objetivação e revisão. Por isso, também a dimensão ética deste trabalho é submetida ao escrutínio dialógico do grupo.

Num horizonte de normatividade, a comunidade de investigação filosófica assume também a sua dimensão ética na articulação entre *factos* e *valores*, isto é, na permanente dinâmica entre a pergunta *como são as coisas?* e a congênere *como deveriam ser?* (SHARP, 1993, p. 11). Nesta dinâmica, o facilitador da sessão aplica a capacidade autocrítica do grupo ao nobre objetivo de permitir que cada criança repense em que mundo gostaria de viver e aja em conformidade com as respostas da comunidade, naquela que é uma experiência real de vida.

## Referências

CARNEIRO DE MOURA, Zaza. Programa 'Filosofia para Crianças'. In: MARNOTO, Isabel (Coord). **Didáctica da Filosofia I**. Lisboa: Universidade Aberta, 1989, pp. 303-308.

ECHEVERRÍA, Eugenio. **Filosofia para Niños**. Mexico: SM Ediciones, 2004.

GARCÍA-MORIYÓN, Felix. **Filosofía para Niños: genealogia de un proyecto**. HASER. **Revista Internacional de Filosofía Aplicada**, v. 2, p. 15-40, 2011.

GARDNER, Susan T. Truth in Ethics and Elsewhere. **Analytic Teaching**, v. 19, n. 1, p. 78-88, 1999.

GREGORY, Maughn, Philosophy for Children and its Critics: a Mendham Dialogue. *Journal of Philosophy of Education*. **The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain**. n. 2, p. 199-219, 2011.

HAYNES, Joanna. **Children as Philosophers: Learning Through Enquiry and Dialogue in the Primary Classroom**. London: Routledge, 2008.

JASPERS, Karl. **Iniciação Filosófica**. Lisboa: Guimarães Editores, 1998.

JONAS, Hans. **Le principe responsabilité**. Une éthique pour la civilisation technologique. Paris: Flammarion, 1998.

KENNEDY, David. The Philosopher as Teacher. The role of a facilitator in a community of philosophical inquiry. **Metaphilosophy**, v. 35, n. 5, p. 722-765, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para Crianças**. V. IV, São Paulo: Vozes, 1999.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Editorial Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew. **Caring as Thinking**. *Inquiry: critical thinking across the disciplines*, v. 15, n. 1, 1995.

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

LIPMAN, Matthew. **A life teaching thinking**. Montclair: Institute for the Advancement of Philosophy for Children. 2008.

LIPMAN, Matthew; GARCÍA-MORIYÓN, Felix. Matthew Lipman – una biografía intelectual. HASER. **Revista Internacional de Filosofía Aplicada**, v. 2, p. 177-200, 2011.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann; OSCANYAN, Frederic. **Philosophy in the classroom**. Philadelphia: Temple University Press, 1980.

MENDONÇA, Dina. Let's talk about emotions. **Thinking** – The Journal of Philosophy for Children, v. 19, 2-3, p. 57-63, 2008.

MIRANDA ALONSO, Tomás. M. Lipman: función de la filosofía en la educación de la persona razonable. **Revista Crearmundos**, v. 8, p. 1-20, 2010.

REED, Ronald; SHARP, Ann. M. **Studies in Philosophie for Children, Pixie**. Madrid: Ediciones de la Torre, Madrid, 1998.

RICOEUR, Paul. **O discurso da acção**. Lisboa: Edições 70, 1988.

SHARP, Ann M. Education of the Emotions in the Classroom Community of Inquiry. **Gifted Education International**, v. 22, n. 2-3, 2007.

SHARP, Ann M. The Aesthetic Dimension of the Community of Inquiry. **Inquiry: critical thinking across the disciplines**, v. 17, n. 1, 1997.

SHARP, Ann M. The Ethics of Translation. **Critical and Creative Thinking**, v. 1, n. 1, 1993.

SPLITTER, Laurence J.; SHARP, Ann M. **Teaching for better thinking**. The classroom community of inquiry. Melbourne: Acer, 1995.